

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

**DOKTORI DISSZERTÁCIÓ**

BUDAPEST 2008

OROSZ ANGÉLA

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

**HALLÁSSÉRÜLT GYERMEKEK INTEGRÁLT NEVELÉSE  
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ OKTATÁSSZERVEZÉSI  
KÉRDÉSEKRE**

OROSZ ANGÉLA

Budapest, 2008

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

**DOKTORI DISSZERTÁCIÓ**

**OROSZ ANGÉLA**

**HALLÁSSÉRÜLT GYERMEKEK INTEGRÁLT NEVELÉSE  
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ OKTATÁSSZERVEZÉSI  
KÉRDÉSEKRE**

NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK PROGRAM

Budapest, 2008 október

NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK PROGRAM

Dr. Bábosik István, DSc, egyetemi tanár

Témavezető:

Dr. Mesterházi Zsuzsa, CSc., Neveléstudomány kandidátusa

A bíráló bizottság tagjai:

Elnök: Dr. Falus Iván  
Dr. Zsoldos Márta  
Dr. Forray R. Katalin  
Dr. Schaffhauser Franz  
Dr. Németh András  
Dr. Papp Gabriella  
Dr. Perlusz Andrea

Budapest, 2008

# Tartalomjegyzék

<b>Bevezető</b>	1
<b>I. rész - Elméleti alapok</b>	3
<b>1. Szegregáció – integráció – inklúzió</b>	4
1.1. Az inkluzív iskola jellemzői	10
1.2. Az integrált nevelés feltételei	15
1.3. Az integrált nevelés előnyei és hátrányai	17
1.4. Az integrált nevelés formái	20
1.4.1. Külföldi integrációs példák	27
<b>2. Az integrált nevelés rövid történeti áttekintése</b>	38
2.1. A hallássérültek integrált nevelésének kialakulása napjainkig	42
2.2. Az együttnevelés története Magyarországon napjainkig	47
<b>3. Integrált nevelés tárgyi és személyi feltételei</b>	59
3.1. Innovációk a pedagógusképzésben	68
3.2. Az integrált nevelés jogi háttere	79
3.3. Integrált oktatást segítő szolgáltatások	88
3.4. Speciális iskola szerepe	102
<b>4. Az együttnevelés során fellépő nehézségek és korlátok és azok kiküszöbölése</b>	106
4.1. Szülők szerepe	111
4.2. A fogadó pedagógus és szerepe	115
4.3. A hallássérültek gyógypedagógusának a szerepe	119
4.4. Szociális kapcsolatok halló gyermekek és hallássérült gyermek között	123
<b>5. A hallássérült tanuló és a tanulás</b>	127
5.1. A másság hatása a hallássérült gyermek személyiségére az integrációban	128
5.2. Hallássérült tanulók tanulási módszerei	131
5.3. A középiskolai továbbtanulás néhány kérdése	135

<b>II. rész - A kutatás célja és eredményei</b>	<b>140</b>
<b>6. A kutatás előkészítése, körülményei</b>	<b>141</b>
6.1. A kutatás célja, kérdésfelvetések	141
6.2. Hipotézisek	142
6.3. A kutatás metodikai megalapozása	143
6.3.1. A kutatómunka tervezése, adatgyűjtés	143
6.3.2. A vizsgálati minta jellemzése	145
6.3.3. A vizsgálat módszerei	155
6.3.4. Alkalmazott matematikai – statisztikai módszerek	158
<b>7. Vizsgált minta és vizsgált populáció, az integráltan tanuló hallássérült gyermekek jellemzői</b>	<b>159</b>
7. 1. A hallássérülés felismerése, hallókészülék ellátás	159
7. 2. Társuló fogyatékoság	167
7. 3. Nyelvi kompetencia, kommunikációs készség	168
7. 4. Speciális pedagógiai segítségnyújtás	174
7. 5. Az integráció mozgatórugói	182
7. 6. Tanulási teljesítmény	195
7. 7. Tárgyi feltételek és oktatásszervezési kérdések	203
7. 8. Szociális beilleszkedés	219
7. 9. Pedagógus és a szülő kapcsolata	233

7. 10. Az integráció helyessége	238
<b>8. Hipotézisvizsgálat</b>	243
8. 1. Konklúzió	252
8. 2. A kutatás folytatásának irányai	258
<b>Bibliográfia</b>	261
<b>Mellékletek</b>	270
Kérdőív pedagógus részére	271
Kérdőív szülő részére	278

## ***Bibliográfia***



- A közoktatási törvény.* Okker, 2000, Felelős vezető: dr.Novák István
- AINSCOW, M. (1996): *Speciális szükségelttek az osztályban.* BGGYTF, Budapest
- AINSCOW, M.–AHUJA, A.–CHEN. Y.–COMUZZI, N.–HOMAD, C.–EICHETA, G. (1996): *Az UNESCO pedagógusképzés projekte: „Speciális szükségletek az osztályban“.* In: Csányi Y. (szerk.): *Közösen* (Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról) BGGYTF, p.171.-183.
- ANGELIDES, P.–ARAVI, Ch. (2007): *The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/ hard of hearing students.* European Journal of Special Needs Education, Vol.22, No.1., p.63-74.
- BÁNFALVY CS. (2006): *Gyógypedagógiai szociológia.* ELTE BGGYFK, Budapest
- BOMBOLYA M. (2004): *A továbbtanulás. A középiskolai továbbtanulásról.* Együttműködés, XV.évf., 2.sz., p.4-10.
- CSÁNYI, Y. (1991): *Integráció – a „normál „ pedagógia és a gyógypedagógia új együttműködési formája.* Új pedagógiai szemle, XLI.évf., 12.sz., p.38-45.
- CSÁNYI Y. (szerk.) (1993): *Pedagógusképző oktatócsomag- speciális szükségletek az osztályban,* BGGYTF, Budapest
- CSÁNYI Y.–ZSOLDOS M. (1994): *Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről.* Új Pedagógiai szemle, XLIV.évf., 10.sz., p.41.-50.
- CSÁNYI Y. (1995): *Speciális nevelési szükségletek- integrált iskolai fejlesztés, főiskolai kutatás.* In: Perlusz A. (szerk.): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében,* BGGYTF, Budapest
- CSÁNYI Y. (1992): *Speciális igényű gyermek Angliában,* Gyógypedagógiai szemle, XIX.évf., 3.sz., p.226-231.
- CSÁNYI Y. (2001a): *A speciális nevelési szükségletű gyermekek integrált nevelése – oktatása.* In: Illyés S.: *Gyógypedagógiai alapismeretek,* BGGYTF, Budapest, p.377.-410.

- CSÁNYI Y. (2001b): *Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei*. In: Csányi Y. (szerk.): *A hallássérült gyermekek integrált oktatása nevelése – Útmutató szülőknek és szakértői bizottságoknak*, ELTE BGGYFK, Budapest
- CSÁNYI Y.–PERLUSZ A. (2001): *Integrált nevelés – inkluzív iskola*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Osiris Kiadó, Budapest
- CSÁNYI Y.–FÓTINÉ HOFFMANN É. (2006): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*. In: *Pedagógusképzés*, 4.évf., 1-2.sz., p.59-64.
- DOMANCOVÁ, I. (2004): *Integrácia detí a mládeže a detí so sluchovým postihnutím v Holandsku*. (Hallássérült gyermekek és fiatalok integrációjának tapasztalatai Hollandiában), In: *Effeta*, XIV.évf., 3.sz., p.21-22.
- DOYLE, M. B. (2002): *The paraprofessional guide to the inclusive classroom: Working as a team*. Md.:Brookes, II.kiadás, Baltimore
- DYSON, A. (2003): *Schools and special needs: Issue of innovation and inclusion*. P.Chapman Publ., London
- EVANS, P.–LABON, D.–MCGOVERN M. (1996): *Speciális nevelési szükségletű tanulók integrációjának alapelvei és gyakorlata*. p.9-15. In: Csányi Y. (szerk.): *Közösen*, Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról, BGGyTF, Budapest
- FONYÓDI I. (2001). *Az oktatásirányítás szerepe az együttnevelés sikeréért*. *Fejlesztő pedagógia*, 12.évf., 3.sz., p.7-8.
- GARNITSCHING, K. (2004): *Iskolai integráció - kihívás az innovációra*. p.599-610., In: Bábosik I. (szerk.): *Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban*, Osiris Kiadó, Budapest
- GERGELY A. (2004): *Az integráció gyakorlata egy többségi középiskolában*. *Gyógypedagógiai Szemle*, XXXII.évf., 4.sz., p.272-276.
- GORDOSNÉ SZABÓ A. (2005): *Bevezető általános gyógypedagógiai alapismeretek*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

- GÖNCZI R.–PERLUSZ A. (2002): *Az integrált nevelés szakmai feltételeit javító pályázati lehetőségek eredményeinek tapasztalatai*. Gyógypedagógiai Szemle, XXX.évf., 3.sz., p.175-186.
- HEFTY M. (2000): *Je možné priateľstvo medzi počujúcim a nepočujúcim?* (Létezik barátság halló és hallássérült között?), szakdolgozat, Brno
- HORVÁTHNÉ MOLDAI K. (2006): *Nevelőtestületi attitűdvizsgálat az integrált neveléssel kapcsolatban*. In: Fejlesztő pedagógia, 17.évf. ,3-4.sz., p.54-60.
- ILLYÉS S. (2001): *Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában*. Fejlesztő pedagógia, 12.évf., 3.sz., p.4-6.
- JENEI A.–LOCSMÁNDI A.–MEGYERI Jné (2006): *Együttnevelés kéttanáros pedagógiai modellben*. In: M. Tamás M. (szerk.): Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban, Trefort Kiadó, p.34-46.
- A Fogyatékos Gyermek, Tanuló Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány közhasznúsági jelentése az 1997-2002-es évekről*. Felelős kiadó: Tóth E., Fogyatékos Gyermekért Közalapítvány, Budapest
- KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS M.–SINGER P. (2006): *Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlathoz*. In: Fejlesztő pedagógia, 17.évf., 3-4.sz., p.61-66.
- KRATOCHVÍLOVÁ, M. (2007): *Medzinárodná konferencia o vzdelávaní sluchovo postížených*. (Nemzetközi konferencia a hallássérültek oktatásáról), Gong, XXXVI.évf., 2.sz., p.13-15.
- KRON, M. (1996): *Integrációs folyamatok az óvodában – elmélet és gyakorlati tapasztalatok*, p.94-97. In: CsányiY. (szerk.): Közös, Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról, BGGyTF, Budapest
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Á. (2004): *A gyógypedagógiai pszichológia korszerű szemléleti kérdései*. In: Pálhegyi F. (szerk.): *A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p.34-51.
- LEONHARDT, A. (2001): *Spoločné vzdelávanie počujúcich a sluchovo postihnutých žiakov* (A halló és hallássérült tanulók együttnevelése), In: Matuška, O. - Lehocká, M.

- (szerk.): Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže (Hallássérültek integrált nevelése), The British Council, Bratislava
- LEWIS B., R.–DOORLAG H, D. (1995): *Teaching special students in the Mainstream*. 4. kiadás, Englewood Cliffs, New Jersey, Columbus, Ohio
- LEWIS, A. (1996): *A tervezéstől a gyakorlati munkáig*. In: Csányi Y.(szerk.): Közösen, Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról, BGGyTF, Budapest, p.104-111.
- LEWIS, S. (2001): *Efektívny podporný vyučovací prístup k nepočujúcim žiakom*. (Hallássérültek hatékony oktatási megközelítése), In: Matuška, O. – Lehocká, M. (szerk.): Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže (Hallássérültek integrált nevelése), The British Council Bratislava
- LYNAS, W. (1995): *Hallássérült tanulók többségi iskolákban történő ellátásának különböző típusai*. In: Csányi Y.(szerk.): A hallássérült gyermekek integrált nevelése, BGGyTF, Budapest
- MAKAI É. (2006): *Illúzió-e az inklúzió? A "Twinning" program az inklúzióért*. In: Pedagógusképzés, 4.évf., 1-2.sz., p.65-75.
- MAC CRACKEN, W. (2001): *Dobrá inkluzívna prax vo vzdelávaní sluchovo postihnutých žiakov*. ( Hallássérültek együttnevelésének megfelelő inkluzív gyakorlata), In: Matuška, O. Lehocká, M. (szerk.): *Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže*, (Hallássérültek integrált nevelése), The British Council Bratislava, p.18-22.
- MAGYAR M. (1994): *Az integráció komplexitása*. Speciális pedagógia, I.évf., 1.sz, p.22-25.
- MARSCHARK, M.–YOUNG, A.–LUKOMSKI, J. (2002): *Perspectives on Inclusion*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, V.7, No.3, Oxford University Press, p.187-188.
- MARSCHARK, M.–LANG, H: G.-ALBERTINI, J.A. (2002): *Educating deaf students (from research to practice)*. Oxford University Press, New York

- Magyar Hivatalos Jogszabálytár- Hatályos jogszabályok hivatalos gyűjteménye*, 2007/2008, 2007 júliusi állapot szerint, Magyar Hivatalos Közlönykiadó, Budapest
- MATUŠKA, O. (2004): *Štýl učenia sluchovo postihnutých*. (Hallássérült tanulók tanulási módszerei), Effeta, XIV.évf., 4.sz., p.12.
- MERSINK W., C. (1984): *Teaching special needs in regular classrom*. Little Brown and Company, Boston, Toronto
- Mesterházi Zs. (szerk.) (2001): *Gyógypedagógiai lexikon*, BGGYTF, Budapest
- MESTERHÁZI ZS. (2001): *A különtámogatást igénylő gyermekek szükségleteinek kielégítésére felkészült pedagógusok képzésének dilemmái*. In: *Educatio*, 10. évf., 2.sz., p.255-266.
- MESTERHÁZI ZS. (2002): *Integrált nevelés nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben*. Gyógypedagógiai Szemle, XIX.évf., I.sz., p.10-13.
- MESTERHÁZI ZS. (2003): *Nemzetközi hatások a magyar gyógypedagógiára*. In: Gyógypedagógiai Szemle, Különszám, p.43-51.
- METZGER B. (2006): *Előterben az integráció*. In: M. Tamás M.(szerk.): *Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban*, Trefort Kiadó, p.13-24.
- MIKECZ Pné (2001): *Integrált oktatás a fővárosban*. Fejlesztő pedagógia, 12.évf., 3.sz., p.21-32.
- M. NÁDASI M. (2004): *A projektoktatás*. In: Bábosik I.: *Neveléelmélet. Nevelés az Európai Unióban*, p.397-418., Osiris Kiadó, Budapest
- M. NÁDASI M. (2006): *A differenciálástól az adaptivitásig*. Fejlesztő pedagógia, 17.évf., 6.sz., p.4-8.
- NAGY GY. M. (2001): *Az együttnevelés törvényi szabályozása*. Fejlesztő pedagógia, 12.évf., 3.sz., p.9-10.
- NAGY J. (2004): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest
- NÉMETH T. (1993): *A mindenki számára hasznos iskola (Speciális szükségletek az osztályban)*. Gyógypedagógiai Szemle, XXI.évf., 4.sz., p.315-316.

- NÉMETHNÉ TÓTH Á. (2007): *Tanárjelöltek inkluzív szemlélete*. In: [http://www.mentor-konyvesbolt.hu/readarticle.php?article\\_id=7](http://www.mentor-konyvesbolt.hu/readarticle.php?article_id=7)
- OROSZ A. (2003): *Školská integrácia sluchovo postihnutých v školách s vyučovacím jazykom maďarským*. (Hallássérült gyermekek integrációja a magyar tannyelvű iskolákban), Pedagogická Fakulta Univerzity Komenského, Bratislava
- OROSZ A. (2006): *Halló és hallássérült gyermek barátsága az integráció tükrében*. In: Fejlesztő pedagógia, 17.évf., 2.sz., p.40-42.
- OROSZ A. (2007): *Együttnevelés mint a kommunikációs akadályok leküzdéséhez vezető út?* In: Fejlesztő pedagógia, 18.évf., 3-4.sz., p.112-117.
- PAPP G. (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius Bt.- Pécs
- PAPP G. (2006): *A differenciálás megközelítésének néhány szempontja a tanulásban akadályozott tanulók külön és együttnevelése során*. Fejlesztő pedagógia, 17.évf., 6.sz., p.12-16.
- PAPP G. (szerk.) (1994): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. fordításgyűjtemény, BGGYTF, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- PAULINE, D. (2003): *Including children with visual impairment in mainstream schools: A practical guide*. David Fulton Publ., London
- PERLUSZ A. (1995): *A hallássérült gyermekek integrált nevelésének, oktatásának helyzete az utazótanár szemével*. p. 80-93, In: Perlusz A. (szerk.)(1995): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*, BGGYTF, Budapest
- PERLUSZ A. (2000): *A hallássérült gyermekek integrációja*. A/3 Nyomdaipari és Kiadói Szolgáltató Kft., Budapest
- PERLUSZ A. (2001): *A hallássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése*. In: Csányi Y.(szerk.): *A hallássérült gyermekek integrált oktatása nevelése – Útmutató szülőknek és szakértői bizottságoknak*, ELTE BGGYFK, Budapest

- PERLUSZ A. (2004a) *A hallássérült fiatalok és felnőttek sajátos igényei a közép- és felsőfokú oktatásban*. In: Dr. Farkasné Kovács B. (szerk.): Kommunikáció – szakképzésben Szív a szívért Alapítvány, p.91-106.
- PERLUSZ A. (2004b): *A hallássérült gyermek nyelvi fejlesztése a hallók iskolájában*. In: Gordosné Szabó A. (szerk.): Gyógyító pedagógia, Medicina Könyvkiadó, Budapest, p.387-397.
- POWERS, S. (2002): *From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, V.7, No.3, Oxford University Press, p.230-243.
- POWERS, S. (2003): *Influences of Students and Family Factors on Academic Outcomes of Mainstream Secondary School Deaf Students*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, V.8, No.1, Oxford University Press, p.57-77.
- RÉTHY Ené (2002): *A speciális nevelési szükségletű gyermekek integrált nevelése oktatása Európában – Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései*. Magyar pedagógiai, 102.évf., 3.sz., p.281-300.
- RÉTHY Ené.-SCHAFFHAUSER F.-SCHIFFER CS. (2006): *Az EUMIE mesterfokú tanterv - inkluzív nevelés szakon*. Pedagógusképzés, 4.évf., 1-2.sz., p.93-99.
- RÓZSÁNÉ CZIGÁNY E. (2006): *Sajátos nevelési igényű tanulók*. Fejlesztő pedagógia, 17.évf., 6.sz., p.17-19.
- SALNÉ LENGYEL M.-KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2001): *Az együttnevelés jelenlegi helyzete*. Fejlesztő pedagógia, 12.évf., 3.sz, p.11-17.
- SÁRI Jné (1994): *Integráció és szegregáció együttélése a hallássérült gyermekek érdekében*. Gyógypedagógiai Szemle, XXII. évf., 3. sz., p.186-187.
- SCHMIDTOVÁ, M. (2001): *Pohľad na súčasnú vzdelávanie sluchovo postihnutých detí a náčrt koncepcie integrovaného vzdelávania*. (Hallássérültek integrált nevelésének szemlélete, és az integrált oktatás koncepciójának felvázolása), In: Matuška, O. - Lehocká, M. (Hallássérültek integrált nevelése), (szerk.): Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže, The British Council Bratislava, p.65-70.

- SZEKERES Á. (2006): *Néhány gondolat a differenciálásról*. Fejlesztő pedagógia, 17.évf., 6.sz., p.9-11.
- SZŐLLŐSINÉ SIPOS V. (2006): *80 éve a nagyothalló gyermekekért*. Gyógypedagógiai Szemle, XXXIV.évf., 1.sz., p.51-67.
- TARCSIOVÁ, D. (2005): *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry* (Hallássérültek kommunikációs rendszere és kommunikációs akadályuk leküzdéséhez vezető út), Sapientia, Bratislava
- TORDA Á. (2004): *Integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére*. In: Gordosné Szabó A. (szerk.): Gyógyító pedagógia, Medicina Könyvkiadó, Budapest, p.357-368.
- VÁGÓ I. – VASS V. (2006): *A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása*, p.232-237. In: Halász G.-Lannert J. Jelentés a magyar közoktatásról, OKI, Budapest
- VETERNÉ BALOGH A. (2006): *Ma a mi napunk van! Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai integrációja*. p.25-34. In: M. Tamás M. (szerk.): Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban, Trefort Kiadó, Budapest
- VINCZÉNÉ BIRÓ E. (1994): *Sérültek pedagógiája és integrációja*. XXII.évf., 1.sz., p.14 - 23.
- Magyar Hivatalos Jogszabálytár, *Hatályos jogszabályok hivatalos gyűjteménye 2007 júliusi állapot szerint*. Magyar Hivatalos Közlönykiadó, Budapest
- Változó tudás-befogadó iskola*, SuliNova Kht., 2006
- [www.nagyothallo.info.hu](http://www.nagyothallo.info.hu)
- [www.oaisk-kvar.sulinet.hu](http://www.oaisk-kvar.sulinet.hu)



## Bevezető

A közoktatás folyamatos átalakulásának vagyunk tanúi. A magyarországi gyógypedagógiai (szegregált) nevelés-oktatás hagyományai és eredményei mellett helyet kapott a többségi, „ép” gyermekekkel való együttnevelés, az integráció, amely lassan 20 évtizedes múltra tekint vissza. Ez idő alatt a gyógypedagógia egyre több feladat megoldásában nyújt segítő kezet a többségi iskolának ahhoz, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók mind eredményesebben fejezhessék be tanulmányaikat a többségi oktatási intézményekben. Az integráció fogalma mellett ma egyre gyakrabban jelenik meg az inklúzió fogalma és magát az inkluzív oktatást alkalmazó iskolák gyakorlata. Azonban annak az oktatási rendszernek a kialakításához, amely minden tanuló sajátosságait figyelembe veszi – mert az inklúzió ezt a szemléletet magában hordozza, hosszú az út. Miközben megjelennek iskolák, amelyek szorgalmazza ezt a befogadó attitűdöt, meg kell küzdeniük egyéb problémákkal is, mint a csökkenő gyermeklétszám, tankönyvek egyre gazdagodó választéka, az egyre gyakoribb tanulási problémák miatt súlyosbodó oktatási nehézségek....

Ugyanakkor az eredményes oktatás: tanítás és tanulás távolról sem minden, amit az együttnevelés során figyelemmel kell kísérni. A pedagógus, gyógypedagógus kooperációja, kiemelt szerepe, szakmai kompetenciája mellett a sajátos nevelési igényű tanulónak a saját megítélése, véleménye, mássága nem kevésbé hat ki tanulmányi eredményére, szociális beilleszkedésére.

Nem kevésbé ez a helyzet a hallássérült gyermek esetében. Az integrációban résztvevők – pedagógus, hallássérültek pedagógiája szakos gyógypedagógus, szülők, kortársak – szemlélete és megközelítése kihat a gyermek személyiségének formálására. Tehát nemcsak az önmegvalósításra van befolyással, hanem a jövőendő életútra, amelyet a gyermek az iskola befejezése után választ. Az életről alkotott felfogás a gyermekkorban formázódik, és a felnőttkorban teljesedik ki. Az integráció ezért az élet „rendezésében” arra tanítja a hallássérült gyermeket, miként is tudja megőrizni saját emberi méltóságát. Ez nem könnyű feladat. Különösen akkor nem, ha a kommunikációs nehézségekkel számolunk, melyeket a hallássérülés másodlagos következményei között tartunk számon, vagyis akadályba ütközik

egymás megértése. És éppen a kommunikáció az, ami a társadalomban való helytállást biztosítja. Ilyenkor gyakran kételkedünk, felmerül a kérdés, hogy melyik a helyes út, a megfelelő iskolaválasztás. Az ember mérlegel, valóban mindent meg tettek-e a résztvevők az integráció érdekében, hogy az akarat, igyekezet megvolt-e a felnőttekben is, nemcsak a gyermekben.

Bevezetőmben szeretném még felhívni a figyelmet neves gyógypedagógusunk, Bárczi Gusztáv gondolatára, akinek az volt az elve, hogy a fogyatékosokat védeni kell. Ma már némiképp átalakult ez a gondolat. A fogyatékosok új emberképe szerint nekik saját maguknak kell megbirkózniuk az élet adta nehézségekkel, és önmaguknak kell rájönniük, hogyan tudják kihasználni a bennük rejlő lehetőségeket. Ma a fogyatékkal élő személyek veszik kezükbe saját sorsuk irányítását. E tudatosság megélésének egyik útja lehet az integráció, pozitív értelemben, ha megvannak hozzá a feltételek.

Munkámban igyekszem rámutatni az integrált nevelés kialakulásának legfontosabb tényezőire. Ezek a tényezők a társadalom álláspontjának folytonos változása, a közoktatás-politikai rendszer és az oktatási módszerek újragondolásának, újraértelmezésének következményei. Ugyanakkor a magyarországi integrált nevelés kialakulása és transzformálása a rendszerváltás után nagyon rövid idő alatt valósult meg, ugyanez külföldön sokkal hosszabb időt vett igénybe. Ez a transzformáció azonban máig tart. Ezért ez a disszertáció tulajdonképpen egy „pillanatkép”, a még folyamatban lévő átalakulás, reform „pillanatképe”. Ezt a pillanatképet 2007 szeptemberéhez kötjük.

## ***I. rész Elméleti alapok***

## 1. Szegregáció - integráció - inklúzió

A múlt század ötvenes éveiben indult el az a világméretű mozgalom, amely a sérült és a nem sérült gyermekek együttoktatását tűzte ki célul, ezzel együtt az igyekezet arra irányult, hogy a gyermekeket a lakóhelyükhöz lehető legközelebb álló, az ún. törzsiskolába integrálják. Ezek a kezdeményezések különböző politikai pártok programjának célkitűzésébe is bekerültek, de a szülők igyekezetei révén is ismertté váltak.

Mint Evans és munkatársai (1996, 9.o.) kiemelik, az 1950-es évektől elmozdulás volt tapasztalható az addigi szemléletmódtól, amely a fogyatékosokat megváltoztathatatlan csoportnak tartotta, ugyanis felismerték, hogy a fogyatékosok:

- „- rugalmasan tudnak reagálni, amennyiben megfelelő ellátásuk biztosított,
- megfelelő módokon képesek normális életvezetésre,
- a viszonylag normális élet alkalmazkodást igényel tőlük is és a nem fogyatékosoktól is,
- szükségleteiket legjobban a speciális ellátás folyamatos biztosításával lehet kielégíteni.“

Felismerték, hogy az iskolák sokszínű tanítási módszereivel több gyermek sikeres oktatását lehet elvégezni ugyanazon keretek között, tehát miért rekesztenénk ki ebből a fogyatékosokat.

A fogyatékosok életfeltételei színvonalának az emelése, és minőségének az épekéhez való közelítése fogalmazódik meg az ún. normalizációs elvben. „Ez az elv kimondja, hogy a fogyatékosok számára létesített intézmények szervezésekor hátrányos megkülönböztetést nem szabad tenni az ép gyermekek számára biztosított életfeltételekhez képest. [ .... ] A családi jelleg, a pavilonszerű elhelyezés, a kevert életkori megoszlás érvényesítése az intézeti életformában jelzi ezt a törekvést. A koedukáció a zártság feloldása, a külső életből szerzett tapasztalatok biztosítása, az épekkel való szociális érintkezések lehetőségének megteremtése mind ilyen modern törekvés.“ (Wolfensberger, In: Lányiné, 2004, 46.o.)

Felismerték, hogy „Nem arra kell fókuszálni, hogy mi a negatívum, mi a deficit az egyes egyénben, hanem arra, hogy mi az a többletigénye, amelynek kielégítését az iskolától meg kell kapnia. A fogyatékos gyermek, a speciális nevelési szükségletű

gyermek jóval több, mint fogyatékosága, elsősorban ember, ugyanúgy, mint bármely társa". (Speck, in: Réthy, 2002, 285.o.) A Warnock-jelentést 1978-ban fogalmazták meg az Egyesült Királyságban. Azt hangsúlyozza, hogy a fogyatékoság különböző kategóriáit el kell törölni az oktatásban, és a „speciális nevelési szükségletek” sokkal átfogóbb kifejezésével kell azokat helyettesíteni. Az, hogy a beazonosítás, címkézés teljes eltörlése a fogyatékos gyermek számára előnyös-e, vita tárgyát képezi. Ugyanis az egyik oldalon éppen a címkézés által juthat a fogyatékos gyermek állapotához jobban illeszkedő szolgáltatásokhoz. A másik oldalon viszont a „fogyatékos” címke taszító lehet a gyermek és a szülő számára, mivel szociálisan nem kívánatos emberi állapotra mutat rá és az egyéni önértékelést veszélyezteti. A gyermek talán nem érzi ezt olyan erősen, mint a szülő, aki mindenekelőtt saját gyermekét akarja megóvni ettől a címkétől, és gyakran nem akarja olyan iskolába járatni, ahol fogyatékosnak megbélyegzettek vannak.

Ismert tény, hogy a speciális iskola számos gyermeknek biztosította az állapotuknak megfelelő nevelést, oktatást, éppen differenciáló, egyéni szükségleteket kielégítő bánásmódjával. Viszont nem a természetes életszituációból indul ki, és nem vezet el a normális szociális készségek elsajátításához. Másik szempontból ezen intézmények gyakorta a fogyatékosok lakókörzetétől távol helyezkedtek el, így a gyermekeknek el kellett szakadniuk szüleiktől, ezáltal további hátrányt szenvedtek.

A speciális iskolák azért jöttek létre, mert eredetileg rájuk nem vonatkozott a kötelező iskoláztatás. A különnevelés (szegregáció) alapvető ideológiája sokáig az orvosi megközelítés volt. Ennek alapelve, hogy a pedagógia feladata a különböző sérült funkciók hiányosságainak kompenzálása. A fogyatékoság ténye pedig a pedagógiai tevékenység központját képezte. (Réthy, 2002)

A speciális iskolai tanulócsoporthoz kapcsán Hegarty arra hívta fel a figyelmet, hogy a fogyatékosági kategóriák szerint szervezett oktatási intézményben való elhelyezéssel valójában nem homogén csoportok jönnek létre, mivel az azonos fogyatékosági kategóriába tartozó gyermekek nevelési szükségletei is eltérhetnek egymástól, tehát „annak tudása, hogy egy gyermek melyik kategóriába tartozik, nem feltétlenül segít sokat a gyermek tényleges tanítása során” (In: Perlusz, 2000, 8.o.)

Garnitsching (2004) pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy eddig egyetlen vizsgálat sem tudta bizonyítani a speciális iskolák előnyét az iskolai fejlesztés terén.

A címkézés alapján történő elhelyezés tekintetében további nehézséget jelent, hogy egyes gyermekeknél többféle probléma is fennállhat, és néha nehéz eldönteni, hogy a gyermek melyik speciális oktatási intézmény profiljába is tartozik. Azonban el kell ismerni, hogy éppen a halmozott fogyatékoság, illetve a többféle probléma fennállása miatt van továbbra is szükség a speciális iskolákra, amelyek el tudják látni a gyermekeket állapotuknak megfelelően.

Az együttnevelés egyik további mozgatórugója volt a teljesítményorientált iskolarendszer kritikája, az, hogy a pedagógiai hatásrendszer nem igazodott egyes tanulók sajátosságaihoz. A hagyományosan szelektív pedagógia elsősorban a tanulási teljesítmények eltéréseire, a fejlődés zavaró tényezőire koncentrál, amelyet individuális hiányszóként értelmez, s amelyeknek okait a pedagógia művelői általában az érintett személyben vélik felfedezni. (Feuser, In: Mesterházi, 2002)

A legtöbb szakember egyetért azzal, hogy az integrált nevelés sikeressége elképzelhetetlen támogató rendszer nélkül, illetve az anyagi feltételek biztosítása, a gyógypedagógus jelenléte, a többségi pedagógusok pozitív hozzáállása, a szülői segítség nélkül. Ugyanakkor e három tényező: a gyógypedagógus, a szülő és a fogadó pedagógus kölcsönös kooperációja az egyik legfontosabb kulcstényező. A megfelelő támogató feltételek biztosítását mindenképpen szem előtt kell tartani, ehhez a gyermeknek joga van, ellenkező esetben ún. hideg integrációról beszélhetünk.

Manapság az együttnevelésben részt vevő fogyatékos gyermekek száma emelkedő tendenciát mutat. Ennek megfelelően a speciális iskolák számát látogató fogyatékos gyermekek száma csökken, tehát felvetődik a kérdés, hogyan lehet megoldani a speciális iskolák kérdését; hogyan változhat ezen iskolák célja, vagy hol és milyen körülmények között fognak a gyógypedagógusok érvényesülni a jövőben. Speciális iskolákra a jövőben is szükség lesz, egyrészt a fent említett fogyatékos gyermekek ellátása miatt, másrészt épp ezen intézmények együttműködésével válhat a befogadó iskola inkluzívá.

Az Európai Unió országaiban a gyógypedagógiával összefüggésben az elmúlt tíz évben a következő irányzatokat figyelhettük meg:

- azokban az országokban, amelyekben egyértelmű kétszintű oktatási rendszert vezettek be, erős támogató rendszer alakult ki, amely bizonyos folytonosságot képez a két támogató rendszer között;
- előrehaladás leginkább azokra az országokra jellemző, amelyeknek a legjobban kidolgozott rendszerük van a speciális iskolarendszert illetően;
- egyes országok betervezték a gazdasági rendszer változásait, amelyek révén több anyagi támogatást juttatnak a támogató rendszerbe, a többi országban folyamatosan vizsgálják annak lehetőségét, miképp lehetne biztosítani a megfelelő anyagi fedezetet;
- a szülői választás joga az utóbbi években fontos témává vált, ez abban is megnyilvánult, hogy a szülők számára kiszélesedett a választható oktatási rendszerek köre;
- sok országban átalakították a speciális iskolák rendszerét, amelyek forrásközpontokká (resource centres) alakultak át, más országokban is támogatják ezt a folyamatot;
- nagyon fontos a differenciált tanítási tervek összeállítása, ebben a folyamatban előrelépés történt;
- Az Európai Unió országaiban figyelemmel kísérhetjük azt a folyamatot, amelyben láthatóvá válik, hogy az orvosi paradigmák lassan a pedagógiai, ill. interaktív paradigmák felé hajlanak. Jelen pillanatban úgy tűnik, az alapvető változások koncepcióit megalkották, de ezt az új szemléletet szükséges beágyazni a gyógypedagógiába (Mejer–Soriano–Watkins, In: Tarcsiová, 2005).

Az integráció megvalósulásának két, minőségben is eltérő és általában az iskolában jelentkező szintje van: az együttnevelés (integráció) és a befogadás (inklúzió). Az együttnevelés azt jelenti, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása ép társaikkal együtt, többségi közoktatási intézményekben valósul meg. Ellentéte a szegregáció, a speciális oktatási intézményekben történő „különnevelés“. Az együttnevelésnek is több szintje lehet. Az egyszerű fogadás általában azt jelenti, hogy az iskola a nélkül veszi be a gyermeket a többségi intézménybe, hogy igazán ismernék sajátos vonásait, és elvárják tőle, hogy „ne lógjon ki“, nyújtson hasonló

teljesítményt, mint a többiek. Ez a fajta fogadás Evans és munkatársai (1996) szerint a fogyatékosok a nem fogyatékosokhoz való legmagasabb szintű alkalmazkodását, az asszimilációt jelenti. Erre viszonylag kevés fogyatékos ember képes. Az akkomodáció folyamatában a fogyatékos embereknek joguk van arra, hogy önmaguk lehessenek, s az alkalmazkodás kényszere ebben az esetben a többségre hárul. Az adaptáció az a folyamat, mely a kölcsönös alkalmazkodást egyaránt várja el a fogyatékosoktól és nem fogyatékosoktól, és végső soron ez az integráció célja.

Az asszimilációs irányzatnak a következő jellemzői vannak (Tarcsová, 2005; Orosz, 2003 alapján):

- az integráció elsősorban a fogyatékosok problémája,
- az integráció az alsórendűség és felsőbbrendűség viszonyát fejezi ki, és az értékek szintjét a többség határozza meg.

A fő szempont a fogyatékosok beolvasztását jelenti a többségi tanulók közé.

Az asszimilációs irányzat előnyei:

- látszólag könnyű alkalmazást jelent a gyakorlatban,
- egyszerűsíti és gyorsítja a normák kialakítását,
- az önmagával elégedett többség előnyét jelenti.

Az asszimilációs irányzat hátrányai:

- csak bizonyos problémákat old meg,
- nem fogja át a fogyatékos gyermek problémájának lényegét, a másságból származó konfliktusokat és az ellentéteket formálisan átszövi, eközben nem veszi figyelembe a rejtett konfliktusokat,
- nem biztosít megbízható és tartós eredményeket,
- nem gazdagítja a fogyatékosokat,
- túlzott követelményeket támaszt és eltérő érzéseket vált ki a fogyatékosokban,
- a fogyatékosok természetes identitását, önmegvalósítását, asszertivitását veszélyezteti,
- indokolatlanul bíz a pozitív diszkrimináció hatásaiban.



Az integráció –e formáját a többségbe történő beolvasztásként lehet értelmezni. Ez az irányzat a fogyatékosokat alárendelt csoportként értelmezi anélkül, hogy státuszuk megváltoztatására törekedne.

Az akkomodációs irányzatnak a következők a jellemzői:

- az integráció a fogyatékos és nem fogyatékosok közös problémája,
- az integráció a partnerség kapcsolata,
- az integráció új érték, mely a többség és a kisebbség együttműködéséből jön létre,
- a fő megközelítés a koadaptáció, azaz a kölcsönös alkalmazkodás.

Az akkomodációs szemlélet előnyei:

- a nem formális egyenjogúság kifejezőeszköze,
- a konfliktusok lényegét oldja meg, és általános eredményeket közvetít, amelyeknek globális jellemzőjük van,
- kölcsönös toleranciához, elégedettséghez, elfogadáshoz és a fogyatékosok és nem fogyatékosok együttlétéhez vezet,
- megnyitja a fogyatékosok számára az önmegvalósítás területét, mindkét oldalt gazdagítja és a társadalom harmonikus fejlődését biztosítja,
- a nem formális egyenlőséget, a fogyatékosok és nem fogyatékosok partnerségét teremti meg.

Az akkomodációs megközelítés negatívumai:

- összetett megoldási formákat igényel,
- nem biztosítja a gyors és praktikus megoldásokat,
- bonyolítja és lassítja a normák kialakítását,
- az előítéletek leküzdése érdekében a nem fogyatékosokkal szemben nagyobb igényeket támaszt,
- az integráció ezen értelmezésében a fogyatékosok és nem fogyatékosok egymás partnerei,
- a potenciális konfliktust, mint serkentő tényezőt értelmezi az „egy a másikkal” elv alapján.

Amint a fentiekből kitűnik, sem az asszimiláció, sem az akkomodáció nem ideális az integráció szempontjából. A harmadik tényező, az adaptáció az a folyamat, mely a kölcsönös alkalmazkodást várja el a fogyatékosoktól és nem fogyatékosoktól egyaránt, és végső soron ez az integráció célja.

Az asszimilációs irányzat elsősorban a kezdeti stádiumban lévő integráló iskolákat jellemzi, illetve azokat az országokat, ahol az integrált nevelés kezdeti stádiumban van, míg a tapasztalatokkal bíró iskolák egyre inkább igyekeznek az adaptáció felé. Külföldön, ahol már 30-40 éves tapasztalattal rendelkeznek az együttnevelés terén, egyértelműen az inkluzív iskola megvalósítására törekednek. Nem túlzás azt állítani, hogy azokban az országokban, ahol egyre inkább törekednek az inkluzív iskola megvalósítására, kialakul a pedagógiának egy új ága, az integratív pedagógia, amely az előbbi megteremtésének tárgykörét vizsgálja. Az inkluzív oktatás magasabb szintű fogadást, azaz befogadást jelent, ami annyit tesz, hogy nemcsak a fogyatékos gyermek speciális nevelési igényét tartják szem előtt, hanem a többi tanulót is, tehát igyekeznek az egész meglévő oktatási rendszert fejleszteni. Az inklúzió az együttnevelés elfogadó gyakorlata. Szemléletváltást eredményez, melynek során az intézmény szervezeti átalakuláson megy keresztül. (Jenei–Locsmándi–Megyeri, 2006)

### **1.1. Az inkluzív iskola jellemzői**

Az együttnevelés kezdetekor sokan – főleg a speciális iskolákban oktató gyógypedagógusok – megkérdőjelezték az integráció helyességét. Az idő haladtával megtapasztaltuk, hogy bizonyos feltételek mellett lehetséges az együttnevelés. A pozitív tapasztalatok alapján az oktatási intézmények egyre több sajátos nevelési igényű gyermeket fogadhatnak be. Az integrációt sikeresen megvalósító iskolák előbb-utóbb inkluzívvá válnak.

Sebba (In: Csányi, 2001a, 387.o.) szerint az integráció és inklúzió között a következő az alapvető különbség: "az integrációval be akarják olvasztani az iskola meglévő struktúrába az egyéneket vagy a gyermekek kis csoportját, míg az inklúziónál újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amellyel valamennyi tanuló haladását tudják biztosítani." Az inkluzív iskolává való átalakítást már nem a gyógypedagógia valósítja meg, hanem a többségi pedagógia irányítja.

Az inklúzió fogalma tág jelentéskört fed. Az integráció és az inklúzió fogalma is magában foglalja a hallássérült diákok vagy speciális igényű gyermekek többségi iskolákba való elhelyezését. Sok szempontból az integráció speciális osztályokba

járó gyermekeket és különleges osztályok jelenlétét jelenti, ehhez speciálisan képzett pedagógusokra és különböző segédeszközökre van szükség. Az inklúzió ellenben a többségi osztályokba járó fogyatékos diákok támogatását és az osztály és az iskola életébe való teljes bevonásukat jelenti, miközben újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezett kereteit. (Doyle, 2002; Dyson, 2003)

Ashman, Elkins (1998) és Foreman (2001) is megvitatták a különbséget az integráció (integration) és inklúzió (mainstreaming) között, és úgy találták, hogy az integráció a speciális iskoláknál kevésbé elkülönített programok látogatására utal, tehát speciális osztályok helyi nyilvános iskolában, a „mainstreaming” pedig a besorolást, a többségi osztályokban való oktatást jelenti. Power és Hyde (a sajtóban) hasonlóképpen használja az integráció fogalmát a hallássérült tanulók többségi osztályokba való besorolására utalva, miközben jelen van a gyógypedagógiai asszisztens támogatása is. (In: Marshark–Dean–Lukomski, 2002)

Az inkluzív oktatás az ENSZ definíciója szerint azt jelenti, hogy a sérült gyermekek nevelése olyan oktatási intézményben zajlik, amelyet akkor látogatnának, ha nem lennének fogyatékosok. Az inkluzív oktatás a fogyatékos gyermekeknek és azok szüleinek való segítségadást, az általános iskolák pedagógusainak, iskoláik szakjainak vagy iskolai egyesületek támogatását jelenti és ugyanolyan nappali időbeosztást biztosít, valamint baráti kapcsolatokat erősít a sérültek és nem sérültek között. Továbbá, az inkluzív oktatás alapjai azon a feltételezésen és elváráson alapulnak, hogy a pedagógusok és az iskola alkalmazottai ezeket a célokat komolyan fogják venni, és hogy minden gyermeket nevelni, oktatni kell, a különbségeket igyekezni, megérteni és elfogadni azokat.

Mac Cracken szerint az inklúzió végső célja a „hallássérült egyén számára megadni a felnőttek világába való belépést, mint a társadalom önálló jogaival élő tagjának”. Az inklúzió igényessége magában foglalja a fokozott felkészüléstől és motivációtól kezdve a pedagógusok ötleteinek kicserélését egészen a didaktikai technológia kihasználásáig és a tevékenység megosztásáig. (Mac Cracken, 2001, 19. o.)

Ainscow (In: Angelides–Aravi, 2007) kiemeli, hogy fontos, hogy a pedagógusok úgy tekintsenek a speciális nevelési igényű gyermekekre, mint akik értékes

tapasztalatokkal szolgálhatnak az osztály tevékenységének értékelésénél, mert ilyenkor figyelembe kell venni az egyéni fejlődési igényeket. Ottlétük segítheti a pedagógust az osztály tevékenységének fejlesztésében.

Az inklúzió fő jegyei közül Csányi és Perlusz (2001, 322.o.) a következőket tartja leglényegesebbeknek:

- „- az intézményvezetés és teljes tantestülete azonosul az inklúzió gondolatával,
- egyéni differenciálás, mint alapkoncepció,
- változatos óraszervezés (frontális, csoport-, pár- vagy egyéni munka),
- rugalmas egységes tanterv,
- változatos, nemcsak osztályzatokkal kifejezett értékelési eljárások,
- a pedagógus felelőssége a problémák megoldásában,
- a gyógypedagógus mint partner,
- a szülők bevonása,
- szociális befogadás”.

Az inkluzivitás egyik legfontosabb eleme az egyéni differenciálás. A pedagógus minden gyermekben az egyéni, a rá jellemző speciális sajátosságokat keresi és látja meg. „A differenciálás lehetőségei széleskörűek, különbségek adódhatnak az általános szervezési keretek szintje (iskola, osztály, tanóra, tanegység) a kimenet és a folyamat szempontjából (Illyés, 1992), és módszertanilag a téma, a gyermeki érdeklődés, a megkövetelt szint, a közvetítési mód, a tanulói reakció típusa, a tanári segítségnyújtás ideje szerint.” (Lewis, 1992. In: Csányi, 2001a, 388.o.) A pedagógus eszköztárának tehát gazdagnak, sokrétűnek kell lennie, ki kellene terjednie:

- a tanítási program változatos feldolgozására, a gyermekek sokrétű tevékenykedtetésére,
- az egyéni tanulási stratégiák és ütem tekintetbe vételére,
- a teljesítményszintek széles sávjának elfogadására,
- a tanári irányítás mellett különböző munkamódszerek: csoport-, pármunka, valamint az egyéni feladatmegoldások érvényesítésére. (Csányi, 2001a)

A tanulási nehézségek kiküszöbölését a pedagógus nem háríthatja át teljesen a gyógypedagógusra, igyekeznie kell, hogy saját eszköztárán változtasson, amikor problémákat lát, vagyis nem annyira a gyermekben, de saját magában is keresi a változtatás lehetőségeit. A gyógypedagógus partner ebben a folyamatban, és elsődlegesen nem a gyermek egyéni korrepetálása a feladata, hanem a konzultálás,

a közös tervezés a többségi pedagógussal. Szükség esetén a gyermek egyéni fejlesztését is vállalja, de ezt elsősorban nem a soron lévő iskolai feladatokat oldja meg, hanem képességeket igyekszik fejleszteni.

Mac Cracken szerint az inkluzív iskolára (2001) a következők jellemzők:

1. A pedagógusok professzionális képességei: a hallássérült gyermekeket fogadó pedagógusoknak döntő feladatai vannak az iskolapolitika formálásában. A pedagógusok szakmai képességeinek fejlesztése elkerülhetetlen része az inkluzív gyakorlatnak, ami azt jelenti, hogy a pedagógusoktól elvárják az önálló szakmai továbbképzést. Az iskola- és oktatási központok erre gazdag szakirodalmat kínálnak. Ezeket a továbbképzéseket nemcsak a többségi pedagógusoknak szánták, hanem az iskola vezetősége, a többi szakember és a halló gyermekek szülei számára is.
2. A pedagógusok együttműködése: a gyakorlat alátámasztotta, hogy a pedagógusok és a gyógypedagógusok együttműködésének tervezése elengedhetetlen. Fontos a jó tervezés, a pedagógusokkal való találkozás, ami a tanítás végezetével vagy személyes megegyezés alapján néha az ebédszünetben történik.
3. Ösztönzés az iskola jobb haladásához: az inklúzió szakemberei, a megfelelő szakirányú gyógypedagógusok, segítő asszisztensek kicserélik egymással tapasztalataikat, amelyek fontosak az inkluzív tanítás szempontjából, ami az inkluzív morális elvárásainak teljesítéséhez elengedhetetlen. Az információcseré általában a tanulásszervezést, a tanításra való felkészülést, a tanulási módszereket érinti.
4. A speciális iskolák aktivitása: az itt dolgozó gyógypedagógusok által a hallássérült tanuló és a halló osztálytársak megsegítésében rejlik. Ezért a speciális iskolák gyógypedagógusai kapcsolatteremtést kezdeményeznek az inklúzióban érdekelt egész közösséggel. A következő együttműködés jött létre:

- tanítási órák és szabadidős tevékenységek, amelyeken részt vettek a gyógypedagógusok,
- gyógypedagógusok biztosították az iskolán kívüli inkluzív aktivitást,
- a halló diákok számára jelnyelv tanfolyamokat szerveztek.

„Az inklúzió mibenlétét nem a hely kiválasztása jelenti, hanem a nyitottság, elfogadás.” (Powers, 1969 In: Mac Cracken, 2001)

Tehát az összes gyermek elfogadtatásának elsődleges eljárásáról van szó, függetlenül a fogyatékoság típusától, társadalmi, vallási, etnikai hovatartozásától. Ez az emberi jogokból következik, a gyermek oktatásához való jogából. Tehát nem a gyermek pusztán formális befogadásáról van szó a lakóhelyhez közeli többségi

iskolába, hanem szintén a nyelv megismerésének gyakorlati beépítését jelenti az oktatási folyamatba oly módon, hogy az alkalmas legyen a hallássérült tanuló számára is. Ezeket a feltételeket a hallássérült tanulók pedagógusainak együttműködésével alakították ki. Inkluzív tanításról és tanácsadói szolgálatról van szó, a hallássérült gyermekek szülei általi támogatásáról, a többségi általános iskola audiológiai szolgálatáról. (Mac Cracken, 2001).

A hallássérültek oktatása szempontjából lényegesek a következő elemek:

- magas aspiráció a hallássérült tanulók tanulásában és nem valamilyen egységes követelménnyel, amelyet el kellene érniük,
- a pedagógus nagy várakozása és támogatása a gyermek tevékenységének ideje alatt,
- egyenlő jogok biztosítása a fogyatékos gyermekek számára, akiknek sajátos szükségleteik vannak, mert a sajátosságok a hallássérülés gyűjtőfogalom része.

Szükséges kiemelni, hogy mindenkinek joga van a társadalomba való integrálódáshoz, barátok szerzéséhez, az oktatáshoz és ahhoz, hogy részt tudjon venni a munkában és játékokban. Az inkluzív gyakorlatban döntő jelentősége van az egész iskola inkluzív szervezésének. A hallássérült gyermekek pedagógusainak alkalmazniuk kell saját jogosultságukat (kompetenciájukat) annak érdekében, hogy az inkluzív gyakorlat megvalósuljon. Ez a:

- diplomácia, amely szükséges a különleges feladatok érvényesüléséhez az iskola zajos életében,
- a hallássérült gyermek lakóhelyhez közeli iskoláztatási jogainak érvényesítése, ami sokszor nem könnyű feladat,
- fontos információk átadása az inkluzív oktatásban résztvevőknek iskolázás formájában, a tantestület és a fogyatékos tanulók számára,
- a hallássérült tanulók számára hallókészülék, adó-vevő biztosítása, hallásmaradványuk kihasználása érdekében,
- tananyagok korrigálása, egyszerűsítése és áttekinthetősége, ami a hallássérült tanulóknak lehetőséget ad önálló tanulásra,
- interperszonális kommunikáció támogatása a pedagógus részéről, mint fő kommunikátor az inklúzióban résztvevők számára,

- a pedagógus részéről a tanítás alatti optimális idő biztosítása a tanulásra, és azt követően is, tekintettel arra, hogy elvárják a nemzeti tanterv teljesítését,
- a pedagógus munkájának írásban való jegyzetelése, a hallássérült tanulók nyelvi, számolási, jelnyelvi, szociális készségeinek haladását összegző dokumentumban. (Mac Cracken, 2001).

## **1.2. Az integrált nevelés feltételei**

Az integrált nevelést sokan szeretnék jól körülírt feltételekhez kötni. Meg kell azonban állapítanunk, hogy mind az objektív, mind a szubjektív feltételek megléte döntő tényező a speciális nevelési igényű gyermek integrálhatóságában. Ugyanakkor az objektív tényezők hiánya sem jelent biztos kudarcot. Mindazonáltal az inkluzív iskolák megjelenésével a figyelem a szubjektív feltételekről fokozatosan áttért az objektív feltételekre és ezen belül azokra a stratégiákra, módszerekre, amelyek a tanulók sikereihez, változatosabb oktatáshoz szükségesek. Ezek közé tartozik: a tananyag differenciált feldolgozása, az egyéni tanulási stílus és tempó figyelembe vétele, a teljesítmények széles skálájának elfogadása, a különböző tanítási módszerek alkalmazása.

A másik oldalon viszont figyelemre méltó, hogy a szubjektív tényezők megléte, illetve hiánya mennyire hátráltathatja az együttnevelést. Az integrált neveléssel foglalkozó szakemberek előfeltételként jelölik meg a gyermekben rejlő szubjektív tényezőket, amelyek főként az intelligenciára, bizonyos személyiségjegyekre, terhelhetőségre vonatkoztak (Perlusz, 2000). Ugyanakkor az iskola akkomodációs szemléletére utal, ha csak és kizárólag ezeket a feltételeket hangoztatja.

Kétségtelen, hogy ezek lényeges szempontok, ugyanakkor az inkluzív iskola filozófiája a „Ki az, aki integrálható?” kérdés helyett a „Ki az, aki nem integrálható?” kérdésre irányult. A szubjektív hiányok tehát nem jelentenek biztos kudarcot, viszont ezek felismerése pozitívan befolyásolhatja az együttnevelés folyamatát. A gyakorlat szerint megállapítható, hogy az együttnevelés szubjektív és objektív tényezők „szövevényes hálózata”, egyik vagy másik tényező hiánya sem okozhatja a biztos kudarcot, de nem garantálhatja a biztos sikert sem. Tehát az együttnevelés nem határozható meg előre, mint ahogy nem határozható meg az ember élete sem.

Szubjektív feltételek a gyermekkel szemben a következők (Van Uden alapján, In: Schmidtová, 2001):

- megfelelő nonverbális IQ (legalább 110),
- finomotorika fejlettsége,
- legalább átlagos intellektuális képességek,
- erős motiváció, önállóság, szociális érettség, az iskolai tanítás és vezetésének elfogadására való képesség, együttműködési készség, szorgalom, kitartás,
- érhető beszéd és jó beszédmegértési szint,
- nyelvi tanulékonyág.

Objektív, nem a gyermektől függő feltételek:

- a család támogató hozzáállása, elkötelezettsége, kellő érzékenysége a probléma iránt, megfelelő szociális háttere.

A hallássérült gyermekkel kapcsolatos specifikus objektív tényezők Perlusz (2000, 16.) szerint:

- „- korai optimális hallókészülék biztosítása,
- színvonalas korai hallás- és beszédfejlesztés,
- adó-vevő készülék használata a jó jel-zaj viszony biztosítására,
- az iskola, az osztályterem kedvező akusztikai feltételei“.

A feltételek egy másik csoportja az integráló iskolát érinti. Minél nagyobb mértékben érvényesülnek ezek, annál nagyobb mértékben halad az iskola az inkluzivitás megvalósulásának irányába. Ezek a következők (Perlusz, 2000 és Van Uden, In: Schmidtová, 2001 alapján):

- a pedagógus professzionális képességei és motivációja – a tanuló speciális szükségleteit figyelembe vevő oktatásszervezési és módszertani változások véghezvitele,
- pedagógus együttműködése az érintett szakemberrel – gyógypedagógussal,
- a gyermekek eltérő szükségleteit elfogadó iskolai szemlélet,
- a tanulási folyamat individualizálása, differenciálása, az értékelés „személyre szabottsága“, a hallássérült gyermek tanulásának folyamatos figyelemmel kísérése,
- kisebb létszámú tanulócsoportok,
- rugalmas tanterv,



- tanulóközpontú pedagógusok, akik bizonyos alapismeretekkel rendelkeznek a speciális szükségletek természetéről,
- a csoporttársak, osztálytársak pozitív hozzáállása, befogadó készsége.

Ugyanakkor nagyon fontos a gyógypedagógus jelenléte és munkája, kellő érzékenysége a gyermek problémája iránt, amely az összekötő láncszemet képezi a család és az iskola között, és közvetve, illetve közvetlenül, szerepet tölt be a gyermek speciális nevelési szükségleteinek kielégítésében.

### **1.3. Az integrált nevelés előnyei és hátrányai**

Amikor egy gyermek integrált oktatását, nevelését vesszük szemügyre, szükséges mérlegelni az előnyöket és hátrányokat, elsősorban a gyermek szempontjából, hiszen az ő érdekeit kell szem előtt tartani. Ahhoz, hogy ezek az előnyök érvényesüljenek, szükséges meghozni bizonyos támogató intézkedéseket.

Az integráció előnyeit a sajátos nevelési igényű gyermek számára Auer et al. (2004) alapján maga az a tény, adja, hogy a gyermek más, mint a többi. Ennek tudatosítása gyermek lelkivilágában a következő dolgokat eredményezheti:

- jobban fejlődik az önállósága, mivel nap mint nap szembesül azzal a ténnyel, hogy nagyobb mértékben várják el tőle, hogy saját maga tegye meg azokat a dolgokat, amire képes,
- nagyobb eredmények elérésére törekedhet azáltal, hogy összehasonlíttja magát „ép” kortársaival, és ezáltal felgyorsulhat fejlődési tempója,
- gazdagabb beszédpéldát közvetítenek feléje,
- énképe realitásosabb lesz, mivel ha az ép gyermekek között összehasonlíttja önmagát a többiekkel, lehetősége van arra, hogy sokkal realitásosabban ítélje meg képességeit, helyzetét, lehetőségeit az „ép” társadalomban,
- az életben elkerülhetetlenül előforduló problémák a beilleszkedéssel, elfogadással, érvényesüléssel kapcsolatban már itt felszínre kerülnek. Az ezt eredményező frusztrációk tolerálási gyakorlata korán kiépülhet, a gyermek tudatosítja, hogy valamiben más, mint a többiek,
- a pedagógusok megfelelő hozzáállása esetén megtapasztalhatja, hogy egyes dolgokban jobb teljesítményekre is képes lehet, mint a többi gyermek,

- nem kell kiszakítani abból a családi és szociális környezetből, amelyben él, nem fosztja meg őt a lakóhelyi kortárs kapcsolatoktól.

A fenti tényezők közül a gazdagabb beszédpéldát Perlusz (2000) kutatásával támasztja alá, eszerint a halló környezet ösztönzőleg hat a hallássérült gyermek verbális kommunikációjára.

Az integráció előnyei a sérült gyermek szülei számára:

- lakóhelyén, velük marad gyermekük, nem kell utazniuk, kísérni a gyermeket vagy kollégiumba adniuk,
- zavartalan anya-gyermek, szülői, rokoni kapcsolatok,
- nem kell fokozottan érezni azt, hogy a gyermek abban is különbözik a többiektől, hogy más nevelési-oktatási intézménybe kell járnia,
- aktív résztvevői maradnak gyermekük fejlődésének, nem kell attól tartani, vajon a kollégiumi nevelés módszerei megfelelnek-e számára,
- szorosabb kapcsolatot hozhatnak létre a pedagógusokkal, ezáltal mindkét fél gazdagodhat a gyermekkel kapcsolatos ismeretekkel.

A fentiek alapján Perlusz (2000) kutatásában megállapította, hogy a szülők 18,8%-a azért választotta az integrált nevelést, hogy elkerülje a kollégiumi bentlakást, 16,8% pedig abból indult ki, hogy később is a hallók világában kell megállnia a helyét a gyermeknek, és a beilleszkedést ez segíti elő.

Az integráció előnyei a pedagógus számára:

- lehetőség nyílik az egyéni képességek differenciáltabb megítélésére;
- a „más” gyermek jelenléte új pedagógiai megoldások keresésére ösztönöz, a leghatásosabb módszerek megismerése és ezek hasznosítása minden (sérült és ép) gyermek esetében;
- fokozhatja a pedagógusok kreativitását;
- nőhet pedagógiai látóköre, toleranciája, empátiája;
- erősödhet a team munka, szülő – pedagógus – gyógypedagógus együttműködése.

A fenti tényezőket Angelides–Aravi (2007) vizsgálta. Kutatásukban megállapították, hogy a hallássérült tanulók jelenléte arra kényszerítette a pedagógusokat, hogy átgondolják tanítási módszereiket, differenciáljanak, rövidebb távú célokat tűzzenek ki maguk elé, és általában arra, hogy az órákon közölt ismereteket érthetőbbé, könnyebben felfoghatóvá tegyék. Ezeket az innovációkat azután párhuzamosan a többi osztályban is nagy sikerrel alkalmazták.

Az integráció előnyei az ép társak számára:

- fiatal koruktól megtanulják, hogy elfogadják és természetesnek vegyék a másságot;
- összehasonlíthatják magukat a sérültekkel, és ezáltal jobban megtanulhatják fogyatékosággal élő társukat értékelni;
- megismerhetik azokat a tényezőket, amelyektől sérült társuknak más az élete;
- sokkal érzékenyebbé válnak más emberek nehézségei iránt;
- rendszeresen együtt játszhatnak, tanulhatnak a másság jegyeit magukon viselő társaikkal, így megismerik őket;
- tudatosíthatják, hogy ők is képesek jó dolgokat tenni, vannak jobb tulajdonságaik;
- gyakorolják a segítségadást, megalapozódhat a mások iránti felelősségérzet, empátia, figyelmesség, gondoskodás.

Azonban nem állíthatjuk, hogy csak előnyökkel jár az integráció. Hátráltató tényezők is akadhatnak, amelyek gátolhatják az eredményes együttnevelést, és meglétük hosszú távon kihathat a sajátos nevelési igényű gyermek beilleszkedésére, tanulási teljesítményére, szociális kapcsolatainak kialakítására.

Mikor nem lehet eredményes az együttnevelés?

- a gyermek nehezen alkalmazkodik, beillesztése a közösségbe problematikus, beszoktatása hosszabb idő után is eredménytelen;
- ha a szülői ház támogató hatása hiányzik, a gyermekkel nem foglalkoznak eléggé otthon, emiatt romolhat az iskolai teljesítménye;
- ha a pedagógus vagy a szülő részéről túlzottak a követelmények, nem reálisan ítélik meg a gyermek képességeit;
- ha a pedagógus „mindenki egy kalap alatt” elv alapján egyforma mérce szerint ítél, és nem veszi figyelembe a SNI tanuló másságából eredő különbségeket, amelyről a gyermek nem tehet;

- ha a pedagógusok hozzáállása nem megfelelő, a team munka nem működik;
- ha túl sok a „problémás” gyermek a csoportban;
- ha hiányzik az együttneveléshez szükséges szakmai felkészültség, gyógypedagógiai szakmai támogatás.

További feltételes tényezők szerintünk, amelyek mindig konkrét szituációk függvényei:

- a gyermek átvetheti a többi gyermek magatartásmintáját, követendő szokásait. Ha azonban a gyermek rossz magatartású gyermekek csoportjába kerül, ennek negatív kihatása is lehet;
- ha a normál közösség nem viszonyul pozitívan a gyermek másságához, akkor ez a gyermek önbizalmát nemhogy erősíteni fogja, hanem gyengíteni;
- az iskolai kudarcok kialakulása mindig több tényező függvénye. Ha a szülői ház támogatása hiányzik, a gyermek nem igyekvő, képességei eleve gyengébbek, a pedagógus nem kellően felkészült stb., akkor nem mondhatjuk azt, hogy kizárólag az épekkel való együttnevelés az iskolai sikertelenség oka.

#### **1.4. Az integrált nevelés formái**

Az együttnevelésnek különböző formái léteznek. Az oktatási formák különböznek az együtt eltöltött idő hosszában, a speciális szükségletű gyermekek egyéni, illetve csoportos integrációjának módszerében, illetve az integrált nevelés helyszíne szerint.

##### *1. Lokális integráció*

Az integráció legegyszerűbb változata a helyi (lokális) integráció. Az épület közös, a gyermekek között nagyon kevés a kapcsolat. Az integráció lehetősége megvan ebben a szervezési formában is, közös szabadidős tevékenységek formájában, de viszonylag ritkán élnek ezzel a lehetőséggel, így tulajdonképpen ez is a szegregálás egyik formája, csupán a lakóhelytől való távolság gondja nem áll fenn. A speciális nevelési szükségletű gyermekek csoportja alkotja tehát a többségi iskola (óvoda) egyik osztályát (csoportját). A gyermekekkel a gyógypedagógus foglalkozik, nincs érdemi kapcsolatuk az intézmény többi gyermekével.

Ebben az esetben is az volna kívánatos, hogy legalább az órák egy részében ne különítsék el a gyermekeket, hanem éljenek a közös foglalkozás vagy tanóra

megszervezésének a lehetőségével, valamint próbálják megtalálni azokat a lehetőségeket, amelyek ebben a szervezési formában rejlnek. Magyarországon leggyakrabban mozgáskorlátozottak együttnevelését szervezik ilyen módon. (Csányi–Perlusz, 2001)

Külföldön gyakori forma az ún. integrációs csoport (unit) melyben, életkorban, képességekben heterogén gyermekeket fog össze egy, olykor két gyógypedagógus.

Az integrációs csoportba történő elhelyezésnek az előnyei a következők:

1. A hallássérült gyermek kapcsolatba kerül egy hallássérültek oktatására szakosodott személlyel.
2. A hallássérült tanulónak lehetősége van arra, hogy szoros kapcsolatot alakítson ki más hasonló fogyatékosokkal.
3. A csoportban a hallássérült tanuló jó akusztikai közegben lehet, hozzájuthat számítógépes programokhoz, a hallókészülékek alkatrészeihez.
4. A csoport elvben és gyakorlatban is a feltételek rugalmas kombinációját biztosíthatja.
5. A fogadó iskola tanárai az évek során egyre járatosabbak lesznek a hallássérülés pedagógiai kezelésében.
6. Viszonylag könnyű a többségi iskola pedagógusainak és tanulóinak tájékoztatása, valamint a hallássérülésből eredő problémákkal kapcsolatos tanácsadás is.

Hátrány:

1. A csoportba történő utazás fárasztó a tanuló számára.
2. Akkora lehet az otthon és az iskola közötti távolság, hogy nehezzé válhat az iskolai barátságok fenntartása tanórán kívül.
3. A csoportba járó hallássérült tanuló a csúfolás tárgya lehet.
4. Csökkenhet az esély, hogy a hallássérült tanuló hallókkal alakítson ki kapcsolatot.
5. A hallássérült gyermek érzelmileg és tanulmányilag túlzott függőségbe kerül a hallássérültek tanárától.
6. A hallássérült gyermeket az átlagosnál jobban ellenőrzik a tanárok, különösen a hallássérültek pedagógusai.
7. A csoport tanára számára olykor nehéz lehet a különböző szerepek betöltése: pl. Pedagógus, a tanulás megítélője. (Lynas, 1995)

## *2. Szociális integráció*

A szociális integráció esetében a többségi intézményben elhelyezett fogyatékos csoportot tudatosan egyesítik a kortársközösséggel az óvodában a foglalkozásokon kívül, az iskolában a tanórán kívüli időben. Ez a forma tanításon kívüli szociális kapcsolatok kialakítására bátorít. Ezen belül két fokozat különíthető el. Az egyik esetben az együttnevelés időszakos és alkalmasszerűen fordul elő, például kirándulások, rendezvények, meghatározott tanításon kívüli tevékenységek alkalmával. A második esetben a csoportok találkozása rendszeres, „együtt zajlik az óvodában a játék, a séta, az étkezés, vagy az iskolában a délutáni tanulás idején már nem válik szét a két csoport, szándékosan közös asztaloknál zajlik az ebédtetés, és közös a minden délutáni sporttevékenység”. (Csányi–Perlusz, 2001, 319.o.)

## *3. Funkcionális integráció*

A legmagasabb szintű integrált nevelés az ún. funkcionális integrációban nyilvánul meg. Itt a speciális nevelési igényű gyermek fejlesztése együtt folyik a nem sérült gyermekekkel mind az óvodai, mind az iskolai tanórákon, miközben biztosítják a speciális megsegítés valamely változatát.

A mai integrált nevelésben az alábbi főbb típusok vannak jelen:

részleges integráció: - részleges egyéni integráció

- integrációs csoport- „unit”

teljes integráció: - egyéni teljes integráció

- csoportos teljes integráció

### *Részleges integráció*

A funkcionális integráció egyszerűbb szintje a részleges integráció, amikor a gyermek vagy csoport csak az idő egy részében van a többiekkel. A megvalósítás alapját elsősorban az adja, hogy a SNI gyermekek csoportját a többségi intézményben helyezik el, tehát egyidejűleg lokális integráció is, de többnyire a szociális integráció is megvalósul. Ennek feltétele a párhuzamos csoportok, osztályok pontosan megtervezett órarendje, pl. testnevelés vagy képzőművészeti nevelés idejére egyes gyermekek rendszeresen csatlakoznak egy többségi óvodai

csoporthoz, vagy egy egyébként elkülönített osztályba járó SNI tanuló adott tantárgyat vagy tantárgyakat nem a saját csoportjával, hanem a párhuzamos többségi osztályban tanulja. Előfordulhat, hogy teljes csoport olvad be egy-egy foglalkozásra a többségi csoportba. (Csányi–Perlusz, 2001)

A részleges integráció lokális formája Magyarországon ismert, mégpedig a többségi iskolákban létrehozott speciális osztályok formájában. Ám ennek a szervezési formának tulajdonképpen nem célja az integráció, tehát csak szervezés tekintetében emlékeztetnek a részleges integrációra. Ebben az esetben előfordulhat, hogy a tanulók semmilyen kapcsolatban nem állnak egymással, és ezért fennáll a szegregáció lehetősége.

A részleges integráció szociális formája kedvezőbb lehetőségeket teremt az épekkel való kortárskapcsolatok kialakítására azon speciális nevelési szükségletű tanulók számára is, akik nem integrálhatók funkcionálisan többségi osztályokba, azonban az iskolák kevésbé élnek tudatosan ezzel a lehetőséggel. Viszonylag gyakori a mozgássérült csoportok létesítése az óvodában.

A részleges funkcionális integráció a speciális szükségletű és az ilyen szükségleteket nem mutató tanulók számára is sok haszonnal jár, azonban kivitelezése pontos szervezést igényel az órarendi egyeztetések, ill. egyéb szervezési nehézségek miatt. „A részleges és teljes integráció is megvalósulhat kooperatív szervezésben, amikor egy teljes speciális szükségletű csoport vesz részt a többségi osztály egyes óráin vagy a tanulás egyes időtartamában, s a tanulásirányítást a pedagógus és a gyógypedagógus közösen végzi.” Erre a megvalósulási formára (teljes integráció kooperatív szervezéssel) láthatunk példákat Budapesten a tanulásban akadályozott gyermekek integrációja, illetve Kaposváron a hallássérült gyermekek integrációja során. (Perlusz, 2000)

A részleges egyéni integráció – a speciális nevelési igényű gyermek részben speciális, részben többségi osztályban történő elhelyezése.

Előnyök:

A részleges integrációt gyakran tartják egy elfogadható kompromisszumnak a szegregáció és a teljes integráció között.

Hátrányok:

1. A gyakorlatban nem mindig könnyű eldönteni, mely órákra járjon a gyermek a többségi osztályba, s melyeket tanítsák neki a speciális osztályban.
2. A hallássérültek tanárának egyensúlyt kell tartania a különböző tanulási tevékenységek között.
3. A részlegesen integrált hallássérült gyermekek nehéznek találják, hogy ráhangolódjanak a többségi osztály szokásrendjére.
4. Az osztályfőnök nem tekinti sajátjának a hallássérült tanulót, és nem is nagyon vállal felelősséget a tanulmányi fejlődéséért. (Lynas, 1995)

Integrációs csoport – „Unit“

Az unitot elsősorban az angolszász országokban alkalmazzák. A gyerekek többsége részben egyéni integrációban vesz részt, a fennmaradó időt pedig a gyógypedagógus által vezetett életkorilag heterogén csoportban tölti, aminek célja a fejlesztés. Tehát nem szabályos tanítási óráról van szó, sokkal inkább a hallássérülés okozta speciális igények kielégítéséről.

Egyéni teljes integráció

A teljes integráció az együttnevelés legmagasabb formája. Ennek keretén belül a speciális nevelési igényű gyermek a teljes időt a többségi óvodában vagy iskolában tölti.

Előnyök:

1. A gyermeknek nem kell a lakóhelyétől távolabbi iskolába járnia.
2. A többségi iskola látogatása kihívást jelent a hallássérült tanulónak, és arra ösztönözheti, hogy tanulmányi, szociális téren is nagyobb erőfeszítéseket tegyen.
3. A hallássérült tanulónak a halló közösségben kell megbirkózniuk a hallássérülésükkel.
4. Az egyénileg integráltan tanuló hallássérült gyermek eredményesebben haladhat.



5. A mindennapok „koccanásai“ következtében, inkább kialakul náluk az egészséges edzettség, mely majd segíti őket az iskolából való kilépés után.

Hátrányok:

1. A hallássérült gyermekek speciális nevelési szükségleteit felületesen kezelhetik.
2. Az egyénileg integrált gyermekek elszigeteltnek és boldogtalannak érezhetik magukat.
3. Nincs kapcsolatuk más hallássérültekkel.
4. A többségi tanárok kevésbé biztosítják számukra a speciális feltételeket.
5. A halló gyerekek nem ismerik a hallássérülés kihatásait.
6. Az egyénileg integrált gyermekeket gyakran oktatják akusztikai szempontból kedvezőtlen tantermekben.
7. Ha rosszak az akusztikai feltételek és nagy az osztálylétszám, előfordulhat, hogy az integrált hallássérült gyermek nem tud eleget felvenni a nyelvi mintákból, és így megfelelően fejlődni.
8. A pedagógusnak nincs elég ideje figyelni arra, hogy különösen a fiatal gyermekeknél gondot jelenthet a nyelvfejlődés, akiknél a többi gyermekkel való érintkezés nem mindig biztosít eléggé hatékony nyelvi modellt. (Lynas, 1995)

Amennyiben az egyéni integráció utazótanári segítségével történik, a következő előnyökkel, ill. hátrányokkal lehet számolni.

Előnyök:

1. A hallássérült gyermek rendszeres kapcsolatban áll egy olyan pedagógussal, aki megérti a speciális nevelési szükségleteket és nehézségeket.
2. Amennyiben megfelelő óraszámban biztosított az utazótanár segítsége, kezelni lehet a teljes integrációval járó nehézségeket.
3. A hallássérült gyermek, különösen mikor nagyobb lesz már, a tanári kar tagjai helyett inkább fordul iskolán kívül segítségért személyes problémáival.

Hátrányok:

1. A hallássérült gyermek elutasíthatja, hogy kiviszik az osztályból a speciális foglalkozásokra.

2. A hallássérültek utazótanára nem tudja megoldani az iskolában nap mint nap aktuálisan felmerülő problémákat.

3. Az utazótanárnak több iskolába járva meg kell bírkoznia avval a bonyolult feladattal, hogy mire is fordítsa az iskolánként rendelkezésre álló viszonylag rövid. Időt (Lynas,1995)

#### Csoportos integráció

Ez a szervezési forma külön speciális osztályok létrehozását jelent a többségi iskolában.

#### Előnyök:

1. Szinte a teljes időben a hallássérültek tanításában jártas szakember foglalkozik a speciális osztályban tanuló hallássérült gyermekekkel.
2. Feltehetően jók az akusztikus feltételek az osztályban.
3. Adott az intenzív fejlesztés és korrepetálás.
4. A még alig beszélő fiatal tanulónak hasznára válik az optimális input a jó akusztikus környezetben.
5. Maximális lehetőség nyílik a többi, hasonlóan fogyatékos gyermekkel való kapcsolat kiépítésére.
6. Súlyos fogyatékoságuk ellenére e gyermekek is otthon lakhatnak, és így némi tapasztalatot szerezhetnek a „normál” világról még az iskola elhagyása előtt.

#### Hátrányok:

1. A speciális osztály heterogén összetétele megnehezíti a tanár helyzetét, ha csak egyedül van.
2. Fennáll annak a lehetősége, hogy ugyanaz a tanár oktatja éveken át a hallássérült gyermeket. Ez könnyen leszűkítheti a tanulási tapasztalatokat.
3. Kialakulhat túlvédő légkör az elkülönített speciális osztályokban.
4. Minden bizonnyal lehetetlen egy tanteremben biztosítani a többféle megszokott tevékenységeket és lehetőségeket.
5. Fennáll a hallássérültek szegregált részlegeiben dolgozó tanárok elszigetelődése.
6. A hallássérült gyermekek az idő legnagyobb részében nem állnak kapcsolatban a halló társakkal (Lynas, 1995).

A teljesség kedvéért meg kell említeni a fordított integrációt. Ebben az esetben a nem fogyatékos gyermekek csoportjait hozzák be a speciális intézménybe. Ennek oka a speciális intézmény fenntartásában jelentkező nehézségek, a gyermeklétszám nem elegendő, vagy kevés a nem fogyatékos gyermekek rendelkezésére álló többségi intézményi férőhely. Külföldön ez leggyakrabban óvodák esetében fordul elő.

A tudatosan szervezett integrációk mellett létezik spontán (hideg, csendes) integráció is. Ebben az esetben az integráció előzetes szervezés nélkül zajlik le, és nincs jelen a gyógypedagógus segítő támogatása sem.

#### **1.4.1. Külföldi integrációs példák**

Az alábbiakban néhány olyan országot mutatunk be, ahol igyekeztek az együttnevelést különböző formában és keretek között megvalósítani.

##### *Hollandia és Norvégia*

Ezekben az országokban sajátos megoldással teszik lehetővé a hallássérült tanuló számára, hogy részben speciális, részben többségi iskolát látogasson.

A hallássérült gyermek oktatása Hollandiában 3 formában valósulhat meg:

- a gyermek a speciális iskolát látogatja,
- többségi iskolában van elhelyezve,
- 1 napot a többségi iskolában, négy napot speciális iskolában tölt.

A holland szülők többsége a 3. lehetőséget választja, ami összefügg az integráció térhódításával. Ez a trend 15 évvel ezelőtt jelent meg, amikor a szülők kifejezték óhajukat az iránt, hogy gyermekük a közeli iskolába járhasson, és ne kelljen elhelyezni bentlakásos intézményben. Az illetékes hatóságok eleget tettek az igényeknek, és manapság a hallássérült gyermekek a többségi általános iskolát vagy a közeli speciális iskolát látogathatják. Ebben az esetben a szociális integráció egy formájáról beszélhetünk. A gyerekek gördülékeny iskolalátogatását nagymértékben elősegíti, hogy a gyerekeket mikrobusz vagy taxi szállítja állami finanszírozásból.

Azon hallássérült gyermekek számára, akik a többségi iskolát látogatják, az Effatha Guyot Groep (továbbiakban csak Effatha) nevű szervezet biztosít utazótanári

szolgáltatot. Az Effatha fő tevékenységi köre a hallássérült gyermekek, felnőttek oktatására koncentrálódik, de foglalkoznak autista és nem beszélő gyerekek gondozásával is. Egész Hollandiában 25 központi szervezetet működtetnek, és 1500 alkalmazottjuk van. A nyilvánosságot nagyon jól tájékoztatják az Effatha működéséről, és ezért nemcsak a szülők, de a többségi iskola pedagógusai és vezetése is előszeretettel fordul hozzájuk.

Az Effathában dolgozó gyógypedagógus feladatkörébe tartozik, hogy rendszeresen hospitáljon azokban a többségi iskolákban, amelyeket az általa ellátott hallássérült gyermekek látogatnak. A látogatás gyakoriságát a gyermek individuális szükségletei határozzák meg. Az utazótanár figyelemmel kíséri a tanítást, a gyermek kommunikációját az osztályban és azt, hogy nem merültek-e fel problémák a nevelés-oktatás terén. Ezen kívül ellenőrzi, hogy az állam által garantált pénzügyi támogatást teljes mértékben felhasználják-e (pl. személyi asszisztens alkalmazására). Ha a többségi iskolában dolgozó pedagógus nem ismeri a jelnyelvet, akkor jeltolmácsot biztosítanak a hallássérült gyermeknek, mivel bebizonyosodott, hogy jelenléte nagymértékben javít a hallássérült gyermek tanulmányi előmenetelén. A speciális iskolában és a többségi általános iskolában megvalósuló kombinált oktatás esetében előfordulhat, hogy egy tantárgy kimaradna az oktatásból. Az utazótanár tehát figyelemmel kíséri a tantervek egybeesését, és ügyel arra, hogy a diák az összes tantárgyat tanulja. Ha szükséges, valamely tantárgyból korrepetálást biztosít.

Az utazótanár két-háromhavonta tanári értekezleten vesz részt azokkal a pedagógusokkal együtt, akik a hallássérült gyermeket tanítják. A tanári értekezlet keretén belül megbeszélik a tanulási eredményeket és új javaslatokat fogalmaznak meg. Ha a szülők a kombinált oktatás mellett döntenek, a gyermek először mindig a speciális iskolát látogatja, csak azután a többségi iskolát. Ha a gyermek sikeres a többségi iskolában, egynél több napon is látogathatja. Ha a többségi iskolában négynél több napot tölt, akkor a felelősséget a hallássérült gyermek oktatásáért a többségi iskola veszi át.(Domancová, 2003)

Hollandiához hasonlóan Norvégiában is fontosnak tartják, hogy az integrált oktatásban részesülő hallássérültek részt vegyenek a speciális iskola oktatásában.

Pl. egy észak-norvégiai városban a speciális iskolát látogató 36 gyermek mellett még 84 gyermek jár be évente kétszer rövid távú, kétételes ott-tartózkodásra. A gyermekek itt lehetőséget kapnak arra, hogy megismerkedjenek velük egykorú hallássérültekkel, és elsajátítsák a jelnyelvet is, ami pozitívan befolyásolja identitásukat. A fejlesztési és beiskolázási intézet jelnyelv- tanfolyamokat szervez a szülők és a többségi pedagógusok számára, és az integráló iskolákkal is együttműködik.

A szülő a gyermek iskolába lépése előtt megválaszthatja, milyen nyelven tanuljon gyermeke. Amennyiben a norvég nyelvet választja, a gyermek a lakóhelyéhez legközelebbi intézményt fogja látogatni, ahol megilleti őt a gyógypedagógiai segítség. Az első osztálytól a negyedikig rendszeresen látogatja a kiszemelt speciális iskolát, és legalább az egyik szülője vele tart. Amennyiben a szülő a gyermek tanulmányaihoz szükséges kommunikációs eszközként a jelnyelvet választja, a gyermek akkor is integrálható, de a speciális iskolát is választhatja. (Kratochvílová, 2006)

### *Németország*

A Német Szövetségi Köztársaságra jellemző, hogy a hallássérültek integrált oktatása hosszú ideig figyelmen kívül maradt. Mint Leonhardt írja: „Eleinte nehéz volt, mivel az általános iskolákban a pedagógusok nem tudtak eléggé megfelelni a hallássérültek igényeinek és kommunikációs elvárásainak. Ennek a ténynek tudatában a problémakört sokáig ellentétes módon értelmezték, vagy nem vették eléggé tudomásul”.(2001, 29.o.)

A nagyothallók és siketek hagyományos pedagógiája sokáig „meg volt kötve” a hallássérültek iskoláiban, és a hagyományos általános iskolai szisztémához képest alapvetően differenciáltan valósult meg az oktatás. Kezdetben nem figyeltek a külföldi sikerekre (Kanada, Japán, Ausztrália). Közben Németországban is megváltozott a helyzet. Sok vita volt azokról az egészségügyi, technikai, diagnosztikai és terápiás lehetőségekről, amelyek nélkülözhetetlenek a hallássérült gyermek fejlődéséhez. Manapság igyekeznek a gyermekeket minél jobban integrálni, a gyógypedagógiai segítség biztosítása mellett.

A hallássérültek és hallók együttnevelése különböző tartományokban különbözően zajlik.

A tanítás a következő tényezőktől függ:

- a jogi szabályozástól,
- a tanulókra vonatkozó kritériumoktól,
- az iskolák szintjétől és az ott alkalmazott tanítási formáktól,
- az érintett szakemberek befolyásától.

Elsősorban a szövetségi államban megvalósuló regionális feltételek határozzák meg, hogy milyen alternatívák épültek ki a speciális nevelési igényű gyermekek számára:

- nagyothallók és siketek számára létrehozott speciális iskolák látogatása,
- olyan speciális iskolák látogatása, amelyek szorosan együttműködnek többségi oktatási intézményekkel,
- speciális osztály látogatása a többségi iskolában,
- a lakóhely közelében található és a fogyatékosokat elfogadó többségi iskola látogatása
- egyéni integráció.

Az egyéni integrációban részt vevő hallássérült gyermekek többsége Leonhardt (2001) szerint nem kap semmilyen gyógypedagógiai segítséget, mert ennek biztosítása akadózva fejlődik. Az egyéni integrációban többnyire nagyothallók és Cochlearis implantáción átesett gyermekek vesznek részt. Csoportos integráció esetében a nagyothalló vagy siket gyermekek egy csoportja vagy az összes tantárgyat (integrált osztály) vagy csak bizonyos tantárgyakat (kooperatív osztályok) tanulja együtt a hallókkal. Ezekben az osztályokban többnyire a hallássérültek gyógypedagógusa és egy többségi pedagógus együttműködve dolgozik.

Az integrációs iskolák olyan többségi iskolák, amelyeket különböző sajátos nevelési igényű gyermekek látogatnak. A tanári kar állandó tagjai a gyógypedagógusok is.

A hátrány abból származik, hogy a többségi pedagógusok nem rendelkeznek a szükséges kvalifikációval. Ez azt jelenti, hogy pl. a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon végzett szakos pedagógus sokszor hallássérült vagy vak gyermekkel foglalkozik. Szükséges, hogy ezek a pedagógusok a munka folyamán tovább mélyítsék szaktudásukat.

Előfordul a fordított integráció is: ilyenkor a sajátos nevelési igényt nem mutató gyermekek járnak a fogyatékosok közé. Ez a tanítási forma főleg azokban a speciális iskolákban jelenik meg, amelyek létszámcsökkenéssel küszködnek. Legnagyobb előnye az, hogy a fogyatékos tanulók számára így lehetőség teremthető a szociális integráció megtapasztalásához.

Speciális segítő központok kísérleti kialakítását tűzte ki célul néhány szövetségi állam. Ezekben a speciális központokban különböző gyógypedagógusok segítséget nyújtanak a többségi iskolát látogató SNI gyermekeknek. Ezek a tanárok a heti óraszámokkal együtt tanítanak a többségi iskola pedagógusaival, és közben a fogyatékos diákokkal foglalkoznak.

### *Csehország és Szlovákia*

A poszt szocialista országok 1989-től kezdtek az európai társadalom értékrendjéhez igazodni. A két ország szétválása után a Cseh Köztársaság Alkotmányának a szabadságjogokról szóló okirata 1993-tól kimondja, hogy az SNI gyermekeknek joguk van kortársaikkal együtt a többségi iskolát látogatni. A cseh és szlovák szakirodalomban gyakran találkozhatunk a különböző súlyosságú hallássérültek (nagyothallók, siketek és később megsiketültek) eltérő nevelési-oktatási igényeivel.

A zenei nevelés tantárgy súlyos fokú hallássérült esetében helyettesíthető egy új, komplex tantárgyként értelmezett zenei-drámapedagógiai foglalkozással, amelynek lényege a ritmikus zene, mozgás és dramatikus tevékenységek összekapcsolása.

Az integrált nevelés fellendülésének hatására alakultak meg a gyógypedagógiai központok, melyek manapság már az egész ország területén megtalálhatók. Csehországban szám szerint 103 van belőlük. A gyógypedagógiai központok 1990-től kezdtek megalakulni, fő céljuk a speciális nevelési igényű gyermekek nevelésének, oktatásának optimalizálása. Ezek a központok komplex pedagógiai, pszichológiai, szociális tanácsadással szolgálnak az 3-tól 19 éves korig az SNI gyermekek és szüleik számára.

Az integrált nevelést Szlovákiában 1996-tól tartja nyilván a Statisztikai Hivatal. A közoktatási törvény kimondja, hogy az iskola köteles kimutatást leadni a Statisztikai Hivatalnak arról, hogy hány speciális nevelési igényű gyermek jár hozzájuk és milyen fogyatékosági kategóriába tartoznak. Az iskolák azonban csak akkor kapják meg a

fogyatékos gyermek után járó emelt normatívát, hogyha a gyermek gyógypedagógiai oktatásban részesül és az ehhez kapcsolódó intézmény által van nyilvántartva. A statisztikai adatokból ismert, hogy a hallássérültek a különböző fogyatékosok közül a legkevésbé integráltak közé tartoznak, megelőzik őket a látássérültek és a kommunikációs problémákkal küzdő gyermekek. A többségi oktatási intézményekben oktatott speciális nevelési igényű gyermekek számának emelkedését a 2000/2001-es tanévtől lehet tapasztalni. Nem tudni pontosan, miért van ez, feltételezhető, hogy szerepet játszott a demográfiai növekedés és az a törvény által biztosított lehetőség, hogy az anyák fogyatékos gyermekük 7 éves koráig otthon maradhattak, és ez által többet is foglalkozhatnak velük. A hallássérültek számára létesített speciális intézmények létszámában ezzel szemben enyhe csökkenés tapasztalható.

Az integrált neveléssel kapcsolatos kutatásokkal a Gyermekpszichológiai és Patopszichológiai Kutatóintézet munkatársai foglalkoznak. Különös figyelmet fordítanak bizonyos témakörökre, így pl. a szociális készségek elsajátítására vagy a matematikában szerzett ismeretekre, a szociális beilleszkedésre stb., és folyamatosan végeznek vizsgálatokat ezeken a területeken. Az eredmények nagyon hasonlítanak a külföldön szerzett tapasztalatokra, például azoknak a gyermekek, akik jó korai fejlesztésben részesülnek, és megfelelő családi háttérrel rendelkeznek, jobb a beszédkészségük, gazdagabb a szókincsük, ellenben zárkózottabbak és szociálisan izoláltak. Egy széleskörű, deskriptív célú vizsgálat, kutatás még várat magára.

Kevésbé ismert az a tény, hogy a pedagógusok miképp birkóznak meg az SNI gyermek tanításának feladataival, valamint az is, ahogy az SNI gyermekek milyen segítséget kapnak és az egyéni fejlesztési tervet milyen mértékben alkalmazzák. Az empirikus ismeretek alapján tény, hogy a legtöbb hallássérült gyermek individuális integrációban vesz részt, amelyet elég sokszor csak a szülők támogatnak, de fontos szerepet játszhatnak ebben a gyermekintegrációs központok és a gyógypedagógiai módszertani központok is.

Az integráció többnyire spontán módon valósul meg, a pedagógusok és a szülők együttműködésének eredményeként. A jogi háttér biztosított, de egyelőre nem garantálja a hatékony működést (pl. a pedagógusok szisztematikus továbbképzését,



a gyermekeket, pedagógusokat, szülőket támogató gyógypedagógiai rendszer kialakítását). A pedagógusok gyógypedagógustól szereznek a hallássérüléssel kapcsolatos ismereteket, és igyekeznek a szakirodalmat is tanulmányozni.

A közoktatási törvény kimondja, hogy minden sajátos nevelési igényű gyermeket a lakóhelyéhez legközelebb eső gyógypedagógiai tanácsadó központban (amely működhet speciális iskola mellett vagy lehet magánkézben), korai fejlesztő központban, pedagógiai-pszichológiai módszertani intézményben kell nyilvántartani, és rendszeres korrekciós, rehabilitációs fejlesztésben kell részesíteni. Legjobb az, hogyha az a többségi iskola – az SNI gyermekek megfelelő létszáma mellett – gyógypedagógust alkalmaz („iskolai gyógypedagógus”-nak nevezik), aki a tanulók állapota által indokolt rendszerességgel biztosítja a megfelelő korrekciós, rehabilitációs és felzárkóztató foglalkozást. Az iskolai gyógypedagógus egyúttal más iskolákba is járhat fejlesztő terápiát végezni, amennyiben igényt tartanak rá, tehát utazótanári szerepet is betölthet.

Az iskolák által tudatosan tervezett integráció egyelőre kevés városban, faluban működik. Sikeres az integrált nevelést Nyitrán az egyik többségi általános iskolában. Előfordul, hogy két vagy három hallássérült gyermek tanul az osztályban, akik individuálisan vagy homogén csoportokban szurdopedagógussal dolgoznak együtt. A „unit”-ban eltöltött órák száma a gyermek képességeitől függ. De egy gyermek sem töltött egyéni foglalkozáson többet, mint a teljes tanítási idő 50%-át. Az említett iskolában a nagyothalló diákok esetében az auditív-verbális módszert alkalmazzák, a siket gyermekek esetében természetesen jelnyelvet, mint motivációs és felvilágosító eszközt. Ugyancsak Nyitrán ismeretes nonprofit működtetésű központ, az „Effeta-Szent Ferenc központja Nyitrán” (a továbbiakban csak Effeta), amely pedagógus végzettségű hallássérülteket alkalmaz, akik heti rendszerességgel foglalkoznak az individuális integrációban résztvevő hallássérültekkel. Ez a szolgáltatás a 2006/2007-es tanévben indult. Érdekessége, hogy a hallássérült gyermekekkel kizárólag hallássérült pedagógusok foglalkoznak, számukra kidolgozott egyéni fejlesztési tervet biztosítanak, amelynek keretén belül kiemelt szerepet kap a kommunikáció fejlesztése. A rehabilitációs, felzárkóztató jelleg mellett így a gyermek egyéni megerősítést is kap a hallássérült személytől, ez segíthet neki az egészséges énkép kialakításában és a szociális kapcsolatok erősítésében.

A szakemberek lassanként felismerték a közös szabadidős tevékenységek fontosságát is. Az iskolai gyógypedagógus felkarolta az integráló iskolában tanuló hallássérülteket, és mozgásszínház szakkört hozott létre, amelybe hallók is bekapcsolódtak. A szakkörben elsősorban a hallássérültek jeleskedtek, így kialakult az a terület, amely hozzásegítette őket személyiségük kibontakozásához, önmaguk jobb megismeréséhez és önbizalmuk növeléséhez.

Középiskolai szinten figyelemre méltó a brit-szlovák együttműködési és tanácsadói projekt, amely 1993-tól 2001-ig valósult meg a losonci Pedagógiai és Szociális Akadémián, az integrált nevelésben résztvevő hallássérült tanulók számának emelkedése végett a brit Ormskirk Egyetem közreműködésével. Az együttműködés célja az inklúzió elérése volt, miközben igyekeztek bizonyos pedagógia problémákat is orvosolni. A közoktatási törvény értelmében a hallássérült tanulók mentesítve lehetnek az idegen nyelv tanulása alól. Az említett losonci intézményben a „kommunikációs készségek elsajátítása” című tantárgyat vezették be azok helyett, melyekből a hallássérült diákok felmentést kaptak. A pedagógusok részéről problémaként jelentkezett, hogy kezdetben kevés módszertani segítséget kaptak. Döntő szerepet játszott, hogy a pedagógusok többsége maga is tovább akarta képezni magát.

### *Anglia*

Angliában a különböző típusú tanulási és beilleszkedési zavarokat mutató gyermekek számára a következő iskolaszervezési formák valósulnak meg: speciális iskola (amelyek létszámát tekintve csökkenés tapasztalható), iskolai csoport (unit) és az egyéni integráció.

Az iskolai egység vagy csoport esetében egy vagy több gyógypedagógus segíti a speciális fejlesztésre szoruló gyermekek tanulását. Az SNI gyermekek a többi, sajátos nevelési igényt nem mutató gyermekkel az osztályban töltik a tanulási idő mintegy kétharmadát, és az idő egyharmadában egyénileg vagy csoportosan foglalkoznak velük. A gyógypedagógus feladata, hogy az oktatási intézmény pedagógusait tájékoztassa, közvetlen kapcsolatot tartson velük, és a rábízott gyermekek problémáira megoldást keressen. A gyógypedagógus hospitál is, és részt is vesz az egyes tanárok munkájában. A gyermekek létszáma és speciális igényeik mértéke határozza meg a csoportban foglalkoztatott gyógypedagógus tanárok

számát, ezt rendelet szabályozza. A részleg gyógypedagógusai szervezetileg vagy az adott iskolához, vagy a körzet speciális oktatási hálózatához tartoznak. A csoportba járó tanulók nem feltétlenül járnak a lakóhelyükhöz legközelebb eső iskolába, bár bejáróként azt is látogathatják.

Az egyéni integráció az ún. speciálpedagógiai szolgáltató hálózat keretében működik. Körzetenként és fogyatékosági típusonként alakult ki ez a hálózat, amelynek munkatársai az utazótanárok, központjuk valamely nem speciális oktatási intézményben van. A munkatársak team megbeszéléseken döntenek arról, kinek milyen jellegű és rendszeres segítséget biztosítanak az egyéni foglalkozás keretén belül. „Valamennyi gyermek számára éves fejlesztési terv készül, melynek megvalósulását évente egyszer felülvizsgálják, erre az értékelésre a szülőket is meghívják.” (Csányi, 2001a, 228.o.)

Manapság az Egyesült Királyságban a hallássérültek 85%-a vesz részt az inkluzív nevelésben. Sikerült minél nagyobb mértékben bevonni a hallássérült felnőtteket a hallássérült gyermekek inkluzív nevelésébe, így ők is megtalálták stabil szerepüket. (Mac Cracken, 2001)

### *Ciprus*

A leggyakoribb integrált nevelési forma a speciális osztály létrehozása többségi oktatási intézményben. Az integrált oktatás nemzetközi fejlődése hatott Ciprus iskolapolitikájára, ezért igyekeztek jobb minőségű támogató rendszert kiépíteni a sajátos nevelési igényű gyermekek számára. Ciprus kormánya 1999-ben fogadta el azt a rendeletet, amely értelmében azoknak a sajátos nevelési igényű gyermekek, akik igényt tartanak rá, joguk van a lakóhelyükhöz legközelebb eső iskolába járni. A törvény biztosította a siketek és nagyothallók integrált nevelését is annak ellenére, hogy a szakemberek véleménye erről nem volt egységes. A törvény által meghatározott időszakot felölelve, egy ciprusi vizsgálat foglalkozott azzal, milyen hatással volt a siket és nagyothalló gyermekek integrációja az inkluzív gyakorlat fejlődésére.

Cipruson az 1950-es évektől fogva létezett speciális iskola. Az 1980-as évek végéig a tanulói létszám magas volt, mivel abban az időben még nem létezett integrált

oktatást támogató rendszer. Ennek ellenére akadtak hallássérült tanulók, akik a többségi iskolát látogatták a szülők kitartó munkájának és lobbizásának köszönhetően. Történt ez bármiféle hivatalos támogató rendszer nélkül. Ciprus iskolapolitikája sokáig a balkanizáció hatása alatt „formálódott”, és emiatt kevés volt a pedagógusok együttműködésének lehetősége.

Nicosiában egy középiskola 456 diákja közül öt volt hallássérült. Két speciális osztályt nyitottak az alsó és a felső tagozatosok számára. Az alsó tagozatot látogató diákok jelnyelvet használtak, és a tanórákon jelnyelv tolmács is jelen volt. A felső tagozatosoknak nem volt szükségük a jelnyelvi tolmács jelenlétére, a tanórákon ők természetesen szájról olvastak. Az összes hallássérült gyermek speciális osztály keretében tanulta a görög nyelvet, matematikát és történelmet, de a többségi osztály tanulóival vettek részt a technikai tantárgyakon. A főiskolai tanár, aki a jelnyelvi tolmács szerepét töltötte be, a 2004/2005-ös tanévtől diskusziót kezdeményezett a speciális osztályban tanító és a többségi órákon tanító pedagógusok között. Az iskolaév kezdetén az Oktatási Minisztérium fogyatékosügyi koordinátora kétnapos szemináriumot tartott azoknak a pedagógusoknak, akik a hallássérülteket „tömörítő” osztályokban akartak tanítani. Itt a pedagógusok megismerkedtek azokkal az alapvető készségekkel, amelyek a hallássérültek oktatásához szükségesek. A koordinátor viszonylag gyakran meglátogatta az iskolát, hogy ellenőrizhesse és morálisan támogassa azokat a pedagógusokat, akik a hallássérült diákokat először oktatták. Később interjúkat is készített a pedagógusokkal. Az interjúkban tapasztalatokra, problémákra és nehézségekre fókuszált. A kutatást végző szakemberek két hipotézist állítottak fel. Az első hipotézis szerint a hallássérült tanuló jelenléte arra készteti a pedagógusokat, hogy tanítási módszereikben újításokat vezessenek be, ezzel az összes tanuló előrehaladását biztosítják. A másik hipotézis szerint a tapasztalatok alapján a pedagógusok igyekeztek fejleszteni a tanárok közti együttműködést, aminek célja a már meglévő gyakorlat kiterjesztése, további finomítása volt.

Mindkét hipotézis bebizonyosodott. A hallássérült tanulók jelenléte arra kényszerítette a pedagógusokat, hogy átgondolják tanítási módszereiket, differenciáljanak, egyszerűbb célokat tűzzenek ki maguk elé, egyszerűsítsék a tananyagot, és általában érthetőbbé, könnyebben felfoghatóvá tegyék az óráikon

közölt ismereteket. Ezeket az innovációkat azután a többi osztályban is nagy sikerrel alkalmazták.

Az alábbiakban a szaktantárgyak pedagógusainak tapasztalataiból készítettünk összefoglalót.

A történelemórán sok új fogalommal ismerkednek meg a tanulók, és a hallássérültek ezeket az új fogalmakat gyakran kérték írásban is. Ez a tény a történelemtanárt arra készítette, hogy folyamatosan írjon, ami idővesztést eredményezett, és nem tudta a napi tananyagot befejezni. Mikor viszont a tábla felé fordulva írt, akkor a hallássérült diákok nem értették, amit mond, mivel nem tudták szájról leolvasni a mondottakat, ezért megoldásként írásvetítőt kezdett használni. Így nem veszítette el a szemkontaktust a diákokkal, akik most könnyebben olvashatnák szájról, ugyanakkor a tanár a tananyag írásban való megjelenítését is szem előtt tartotta.

A görög nyelv tanára is hasonlóan vélekedett a projektor használatáról. Megállapította, hogy kihívásként értékelte a különböző új tanítási módszerek alkalmazását a jobb megértés érdekében.

A matematikát oktató pedagógus szintén szembesült azzal, hogy a tananyag elmagyarázása nehézségekbe ütközik. Ezért igyekezett szemléletes módon megértetni a diákokkal a tananyagot. A diákoknak több szemléltetésre volt szükségük, mert a hallássérült tanulók tanulása elsősorban vizuális úton, és nem hallás útján történik.

Szegényesebb szókincsük a pedagógusokat nagyobb kreativitásra, gyakorlatuk felülbírálására és a kollégákkal való együttműködésére kényszerítette azért, hogy a tapasztalatcseré alapján hatékonyabb gyakorlatokat alakítsanak ki, és ezeket az innovációkat az összes többi osztályban is használják. (Angelides–Aravi, 2007)

## 2. Az integrált nevelés rövid történeti áttekintése

Az együttnevelés kibontakozása az 1960-as évekre vezethető vissza. A tendencia kialakulásának okai országonként eltérőek. Ezek közül a leglényegesebbeket soroljuk fel az alábbiakban.

Skandináviában a fogyatékosok életfeltételeinek az épekhez való közelítése, illetve azzal megegyező elvek szerinti szervezése nyert megfogalmazást az ún. normalizációs elvben. Ez az elv kimondja, hogy a fogyatékosok számára létesített intézmények szervezésekor nem valósulhat meg hátrányos megkülönböztetés az ép gyermekek számára biztosított életfeltételekhez képest. Tehát, az elnevezéssel ellentétben, ez egyáltalán nem azt jelenti, hogy a fogyatékosokat „normálissá” tegyék.

A normalizációs elv következményeként a dán parlament határozata 1969-ben kimondta, hogy a fogyatékos gyermekek is normál oktatási környezetben vehessenek részt, amennyiben a szülők ezt kívánják és vállalni tudják otthon a gyermek gondozását. Dániában például a hetvenes-nyolcvanas években már mind nagyobb figyelmet szenteltek azoknak a tanulóknak, akiknek tanulási nehézségeik voltak. 12-13%-uk a többségi iskola keretei között speciális segítségben részesült, így kapott egyre nagyobb teret az együttnevelés, ezzel párhuzamosan a speciális iskolákba járók száma viszont csökkent. (Csányi, 2001a)

Az USA-ban a polgárjogi mozgalmak kezdtek harcolni a fogyatékos emberek jogainak érvényesítéséért és a szegregáció oldásáért. Az egyenjogúságért folytatott küzdelem érthető is, azonban elgondolkodtató az, hogy az ezt kezdeményező csoportok valóban hatékonyan ismerték-e a fogyatékos személyek problémáit. Ugyanakkor a kísérletekről beszámoló szakirodalom elsősorban az értelmi fogyatékosokról adott részletes jelentést, és Gordosné (2004) szerint ezek nem kenderőzték el az ellentmondásokat, és a kedvezőtlen tapasztalatok is napvilágra kerültek. Az 1975-ben megjelent – s a mai napig gyakran viták tárgyát képező – oktatási törvény kimondja, hogy a legkevésbé korlátozó környezet biztosítása szükséges minden fogyatékos számára, továbbá, hogy a legkedvezőbb az, ha a fogyatékos gyermek oktatása a lehető legközelebbi iskolában valósul meg. A tanulók zöménél a fenti követelmény teljesülését az integrált nevelés formájában látják

biztosítva, de nem zárják ki a szegregált elhelyezést, valamint a lokális integrációt (túlnyomórészt a többségi iskolákban működő speciális osztályok) sem. A törvény kimondja, hogy a szülőknek megnövekedett szerepe van és övék a végső döntéshozatal joga akkor is, ha az illetékes szakember ezzel nem ért egyet, továbbá a sokoldalú pedagógiai vizsgálat bevezetését, s a minden fogyatékos gyermek számára az egyéni fejlesztési terv elkészítését. Ezt évenként felülvizsgálják. (Csányi, 2001a)

Olaszországban az antipszichiátriai mozgalomnak és a kisebbségek diszkriminálása elleni fellépésnek volt jelentős része a szegregáció megszüntetésében. Itt az 1977-ben megjelent oktatási törvény radikális változást idézett elő a speciális, állami, sokszor bentlakásos iskolák felszámolásával. Az oktatási törvény előírt bizonyos feltételeket a fogyatékosokat fogadó integrált osztályok számára. Például a létszámot 20 főben maximálták az integráló osztályok esetében. A törvény szabályozta, hogy kettőnél több fogyatékos gyermek egy osztályban nem lehet, és pedagógiai asszisztenseket biztosított az integráló pedagógusoknak (Csányi–Perlusz, 2001). Négy integrált tanuló esetén gyógypedagógust alkalmazhatott az iskola, több integrált tanuló esetében ezeket a tanulókat átírányíthatta egy másik integráló iskolába. Ezt a problémát azonban csak mennyiségileg sikerült megoldani, mert szakemberhiány jelentkezett. Annak ellenére sem volt elég szakember, hogy a gyógypedagógus-képzést általános, mindent átfogó képzési formára változtatták (Gordosné, 2004). A tanárok mellett asszisztensek dolgoznak. Manapság a gyógypedagógiai asszisztensek hangot adnak véleményüknek, hogy vannak gyermekek, akik gyengébb képességeik révén ilyen oktatási formában nagyon nehezen tudnak haladni. Felvetődik tehát a kérdés, hogy a „Mindenki egyenlő és mindenki különböző” mottóval fémjelzett integrációs modell valóban mindenki számára optimális-e.

Az 1980-as években sokat lendített az angliai, holland, német, osztrák integrált iskoláztatás beindulásán az Európai Közösség ún. „Heliosz program”-ja. Az 1983-ban beindult „Akciók a fogyatékos gyermekek érdekében” és az „Első Akcióprogram” célja az volt, hogy regionálisan befolyásolják és elősegítsék a fogyatékos személyek beilleszkedését. A „Második Akcióprogram”-ban az alulról

építkező, és szerteágazó, komplexen megoldott integrált iskoláztatást foglal kiemelkedő helyet.

Angliában, a 70-es években a gyógypedagógiai iskolák és eredményességük nagyszabású felülvizsgálatát rendelte el a kormány, s erre külön bizottságot, az ún. Warnock-bizottságot hozták létre, mely többévi munka után 1978-ban készítette el átfogó dokumentumát, a Warnock-jelentést (DES, In: Csányi–Perlusz, 2001). Az említett jelentésben elégedetlenségüknek adtak hangot. Nyilvánosságra hozták a gyógypedagógiai intézmények hatékonysági elemzését, s megállapították, hogy a gyógypedagógiai ellátás hatékonyságához az egyes gyermekek sajátos szükségleteinek hatékonyabb kielégítése szükséges, valamint, hogy a speciális nevelési szükségletű gyermekeket integrálni kell az oktatás és a közösségi élet területén. Ez a jelentés a fogyatékos fogalmat a speciális nevelési szükségletű fogalommal cserélte fel. Az 1981-ben megjelent s attól kezdve többször módosított angol közoktatási törvény elfogadta az integrált oktatást alap-, közép- és felsőfokon egyaránt, de nem szüntette meg a speciális intézményeket sem, melyeknek száma és az ellátottak létszáma azóta ugyan csökkent, de ezek az intézmények továbbra is léteznek. (Csányi, 2001a)

Németországban lassabban terjedt az integráció gondolata, mert a második világháború után egy kiterjedt és jól differenciált speciális iskolai hálózatot sikerült létrehozni. Itt és Ausztriában is elsősorban a szülők követelésére történt váltás a 80-as években. Kezdetben mindkét országban integrációs kísérleteket indítottak, majd ezek adatait tudományosan értékelték. Napjainkban mind szélesebb körben terjed az integráció, s a szülők körében egyre népszerűbbek az alternatív iskolák. Törvénybe is foglalták a szükséges feltételek biztosítását. Jelen pillanatban sokkal inkább ezeknek a gyakorlatban való érvényesítése a cél.

Az UNESCO kiemelten foglalkozik az integrált nevelés politikájával. A távol-keleti Jomtienben rendezett konferencián az integrált nevelés világméretű megvalósítását tűzte ki (UNESCO, 1990), s hamarosan kidolgoztattott egy speciális továbbképző programot is, melyet több mint 40 nyelvre, többek között magyarra is lefordítottak. Az oktatócsomag lényege, hogy felkészítse a többségi pedagógusokat arra, hogy minden gyermek számára egyenlő mértékben valósuljon meg az oktatás. (Csányi,



1993; Ainscow és társai, 1996) Az UNESCO 1994-ben a spanyolországi Salamancában megrendezett világkonferenciáján kizárólag a speciális szükségletek pedagógiájával foglalkozott, és fő témája az integrált nevelés, továbbá annak egy továbbfejlesztett formája, az inkluzív oktatás volt. A konferencia záró határozatában felszólítással fordult a világ valamennyi kormányához, „hogy foglaltassák törvényeikbe az inkluzív oktatás elvét, felvéve valamennyi gyermeket a többségi iskolába, kivéve, ha kényszerítő okok késztetnek az ettől eltérő lépésekre” (Csányi–Zsoldos, In: Perlusz–Csányi, 2001, 317.o.).

Az ENSZ által kiadott „Egyezmény a fogyatékos személyek jogairól” dokumentumban hasonlóképpen szerepel a fogyatékkal élő személyek oktatáshoz való joga. Az egyezményt aláíró államok kötelezik magukat, hogy olyan intézkedéseket vezetnek be, amelyek diszkrimináció nélkül mozdítják elő a fogyatékos személyek jogait.

Az együttnevelés elvének fő gondolata, hogy nem annyira magában a gyermekben kell keresni esetleges sikertelenségeinek okát (orvosi modell), hanem elsődlegesen a környezetén, és a sikeres nevelési-oktatási folyamat érdekében magán az oktatási folyamaton és módszereken kell változtatni. Fokozatosan kezdett erősödni a pedagógiai vagy még inkább szociális modell, mely arra fókuszál, hogy a gyermek környezetében lévő akadályokat, hátráltató tényezőket lelje fel. A gyermeket általánosan értékeli, pozitívumait, képességeit és pedagógiai szükségleteit is figyelembe véve. A központi kérdés tehát nem az, hogy mi a fogyatékos gyermekkel a probléma, hanem az, hogy a gyermeknek milyen képességei vannak és mire van szüksége ahhoz, hogy jobban haladhasson. Ezt követi a gyermek szükségleteinek megfelelő oktatási program kijelölése, majd ehhez a személyi és tárgyi feltételek biztosítása, miközben igyekeznek arra, hogy amennyiben ez lehetséges, a gyermeket a többségi iskola keretein belül oktassák. Leválasztás helyett a cél a gyermek kapcsolatainak erősítése ép kortársaival egy olyan iskolában, amelyben a heterogenitást a pedagógusok is természetesnek veszik. Tehát a cél az iskola keretén belül felkészíteni a fogyatékos gyermeket a majdani társadalmi integrációra, hozzásegíteni a minél teljesebb beilleszkedéshez. (Csányi–Perlusz, 2001)

## 2.1. A hallássérültek együttnevelésének kialakulása külföldön napjainkig

Meglepő, hogy külföldön éppen a hallássérült gyermekek integrált oktatása indult el később, a többi fogyatékos csoport (értelmileg akadályozottak, látássérültek, mozgássérültek, tanulásban akadályozottak) integrált nevelésének beindulását követően. Történt ez annak ellenére, hogy Európában már az 50-es években voltak próbálkozások e téren, elsősorban Löwe, Heldtab, Schmidt–Giovannini jóvoltából (Leonhardt, 2001).

A változást a következő tényezők befolyásolták:

- a halláscsökkenés korai észlelése, közvetlenül a születés után vagy közvetlenül a halláscsökkenés beállta után,
- a korai fejlesztés, illetve korai tanácsadás kialakulása, megerősödése,
- a cochleáris implantáción átesett gyermekek számának növekedése,
- a manuális kommunikáció, a jelnyelvről alkotott feltevések, a jelnyelvi tolmácsok megjelenése és ezek alkalmazása változást hozott az integráció folyamatában,
- a hallássérültek közé integrált halló gyermekek pozitív példái (Leonhardt, 2001).

Leginkább a gyógypedagógusok félelme volt jellemző, mivel attól tartottak, hogy a hallássérült gyermek nem lesz képes a többségi iskola követelményeit teljesíteni tekintetbe véve a specifikus kommunikációs igényeit. Ebben az esetben is ellentétesen értelmezték az egész problémakört (Innes–Mc Cartney–Ramsey In: Marschark–Young–Albertini, 2002). Jogos az a feltételezés, hogy a megfelelő kommunikáció nélkül az integráció lehetetlen, de maga a kommunikáció nem elegendő az eredményes integrációhoz. A kommunikáció hiánya, illetve annak akadályozott volta bonyolultabb helyzetet teremthet, mivel a többségi társadalom nagyon gyakran arra hajlik, hogy túlzott elvárásokat támasszon a fogyatékosokkal szemben. Feltételezhető, hogy az integrált hallássérült gyermektől alapvető követelményeket várnak el, azaz a hangzó nyelv elsajátítását, hogy a gyermek beszéde érthető legyen és így részt tudjon venni az oktatás folyamatában. Ugyanakkor részt tudjon venni a munkában és a szociális környezetben is, miközben más kommunikációs formákat abszolút kizár. Ennek helyességét, illetve helytelenségét a szakemberek eltérő módon értelmezik. Az ellentét főleg abban áll,

hogyan az integrált körülmények között csak a hangzó nyelv vagy pedig a kommunikáció más formája is alkalmazható-e, miközben legtöbbször a jelnyelv jött szóba. Dolman (In: Tarcsióvá, 2005) állítja, hogy az Amerikai Egyesült Államokban minden integráltan nevelkedő hallássérült gyermeknek joga van jeltolmács igénybevételére, miközben túlnyomó részt jelnyelvi kódokat használnak, kiemelve ezzel elsősorban a hangzó nyelv grammatikai rendszerét, mivel az elsődleges cél a hangzó nyelv elsajátítása.

Az integrált neveléssel kapcsolatos párbeszéd terén gyakran határvonalat képez a hallásvesztés foka, miközben legtöbbször megállapítják, hogy a nagyothalló gyermekeknek integrált környezetben, a siket gyermekeknek pedig speciális iskolákban kellene nevelkedniük. Egyes országokban (pl. Hollandiában vagy Svédországban) ilyen formában ez már hosszabb ideje meg is valósult. Ez összefügg a módszerek pontos definiálásával, amely segítségével az első (nagyothallók) vagy a második (siketek) „csoport” művelődik. Az ilyen mechanikus beosztás azonban nem helyes, de semmi nem változtat azon a tényen, hogy a legtöbb diskusszió éppen a siket gyerekek integrált nevelésével kapcsolatos. (Orosz, 2007) Több szerző állítja, hogy nem léteznek egyértelmű bizonyítékok arra, hogy az integrált oktatás effektívebb, mint a speciális iskola, hogyha nem vesznek figyelembe bizonyos tényezőket, amelyek ezeket befolyásolhatják (pl. a speciális, illetve normál iskolában találkozó gyermekek teljesen más beosztása, a család támogatása, megfelelő korai fejlesztés, a család szociális-gazdasági helyzete, halmozott fogyatékoság jelenléte...). Pl. Powers, Gregory–Thoutenhoofd ( In: Tarcsióvá, 2005) megállapították, hogy a speciális iskolákban elhelyezett gyermekek alacsonyabb szintű tudást értek el, mint az integrált osztályokban elhelyezett gyermekek, de a másik oldalon ezek semmit sem mondanak az integrált vagy a speciális oktatás hatékonyságáról. Ugyanis bebizonyosodtak a fent említett különbségek – a speciális iskolákban egyre több gyermek csoportosul halmozott fogyatékosággal, olyan gyerekek, akiknek nem volt bebiztosítva a korai fejlesztés lehetősége. Az integrált nevelésben részesülő gyermekeknél a család jobb bekapcsolódása figyelhető meg, a család jobb szociális-gazdasági helyzetű, és a gyerekek nem halmozott fogyatékosúak. (Powers, 2003)

A szülők részéről megfogalmazott indokok az integrált oktatással kapcsolatban hasonlóak, mint más típusú fogyatékoságoknál: a kollégiumi elhelyezés elutasítása, a hallók világában való élet megtanulásának igyekezete, mert ez az a környezet, amely megkönnyítheti a későbbi munkahelyi, ill. társadalmi beilleszkedést. A fentiekén kívül még beszélhetünk a stigmatizáció problémaköréről a speciális iskolától a jelnyelvi kommunikáció felé, amely bizonyos hangsúlyeltolódás ellenére is tovább tart, és pontosan ennek használata sorolja a gyermekeket egyértelműen a hallássérült személyek csoportjába. Annál az ismert ténynél fogva, miszerint a hallássérült gyermekek számának 90%-a halló családba születik, a megállapítás jelentősége érthető.

Említésre méltó a halló és hallássérült gyermekek összehasonlítása. A szakirodalom idézi (Tarciová, 2005), hogy a pedagógusok tartanak a nagyon egyszerűen megfogalmazott céloktól, attól, hogy az integráció esetleg gyógypedagógiai támogató rendszer nélkül zajlik és attól, hogy vajon az összes gyermek képes lesz-e a tudását bővíteni, szélesíteni. Bizonyos idő elteltével nyilvánvalóvá vált, hogy a hallásvesztett gyermekek általában gyengébb eredményeket érnek el integrált környezetben, hogy rengeteg dologhoz individuálisan kell hozzáállni és a megszokott tanítási sémákon változtatni kell.

A fentebb említett dolgok ellenére feltételezzük, hogy nem maga az integrált oktatás a kérdés, hanem a megfelelő támogató feltételek biztosítását kellene szem előtt tartani, amelyhez a gyermeknek joga van, ellenkező esetben ún. hideg integrációról beszélhetünk.

Nagyon sok vita folyik az integrált körülményeket vizsgáló kutatások körül, de főleg a siket gyermekek integrációjáról, saját magukat a hallókhöz, ill. hallássérültekhez való „besorolásáról“, a hallássérült kortársakkal való kapcsolattartásról. (Marschark - Lang- Albertini, 2002; Marschark–Young–Lukomski, 2002)

A fentiekből kiindulva Powers (2002) bizonyos kritériumokat alkotott a hallássérültek és a hallók együttneveléshez, amelyek megléte hasznos lehet, de nem ad használati utasítást a sikeres integrációhoz.

### *1. Az iskola globális közelítése a speciális igényekhez*

Az iskola összes alkalmazottja részt vesz a diákok kötelességeinek ellenőrzésében, az iskola támogatja a fogyatékosokat és elfogadja a gyerekek között lévő különbségeket. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a hallássérültek integrációja nemcsak a gyógypedagógusok, illetve asszisztensek problémája, hanem az összes alkalmazotté. Közös gyűléseket kell tartani, ahol különböző pedagógiai problémákat oldanak meg – pl. a gyógypedagógus asszisztens jelenléte az iskolában, a szabadidős foglalkozásokra való felkészülés és az azokon való részvétel. Nagyon pozitívan értékelhető, ha az általános iskolákban jelnyelvi tanfolyamokat tartanak, amelyekre eljárhatnak az érdeklő pedagógusok és diákok is.

### *2. A sikeres interakció rendszeres lehetősége*

Akár integrált környezetben, integrált osztályban és minden olyan helyzetben, ahol közös aktivitásra kerül sor, biztosítani kellene a rendszeres interakciót a hallássérült és halló diákok között.

### *3. A hallássérült gyermekek számára lehetőséget kell teremteni arra, hogy más hallássérült kortársaikkal találkozhassanak és barátságokat köthetnek*

Ezt a feltételt azért fontos teljesíteni, hogy az integrált nevelésben részesülő gyermekeknek ne legyen gondjuk az identitásukkal. Megállapították, hogy maguk a hallássérült diákok beszélnek a kortársakkal való találkozás szükségességéről, de pedagógusaik ellenkező álláspontjuknak adtak hangot.

### *4. Hatékony kommunikációs környezet a diákok kompetenciájának és igényeinek figyelembe vételével*

Ez a kérdés gyakran csak a jelnyelvhasználatra irányul. Feltételezzük, hogy ide más dolgok is tartoznak, például fényjelző csöngő, nyitott, illetve zárt feliratozás a tanítási folyamat alatt, különböző technológiák használata a kommunikációs környezet javítása érdekében.

### *5. A hallássérült diákok hozzáállása a nemzeti tantervhez, az individuális szükségletek flexibilis reakciója segítségével*

Integrált környezetben ez olyan hatékony stratégiák alkalmazását jelenti, amellyel a pedagógusok az összes gyermek igényeit ki tudják elégíteni, ezek ugyanúgy

lehetőséget teremtenek a kiscsoportos munkára, mint az individuális foglalkozásra. A hatékony kommunikáció szükségessége rendszerint nagyon szorosan összefügg a teljes értékű kurrikulumhoz való közelítéssel.

*6. A pedagógusoknak (általános iskolai és a gyógypedagógusnak is), a pedagógus asszisztensének, ill. a segédtanítónak megfelelő szakmai tudással kellene rendelkeznie a hatékony tanításhoz és a hallássérült diákok támogatásához.*

*7. A diákok szabadidejében biztosítani kellene az aktivitás lehetőségét és a szociális tanulást, valamint megteremteni a hallássérültek és hallók közötti barátságok szövődésének lehetőségét*

*8. Siket diákok viszonyulása a siketek kultúrájához*

Ez a pont csak a siketekre és az ő identitásukra, kommunikációjukra vonatkozik. Az összes hallássérült diáknak joga van információt szerezni saját nyelvéről, történelméről, a siketek kulturális örökségéről. Elfogadottá kellene tenni a „Deaf Studies“- siketekről szóló tanegységet, amely egyaránt foglalkozna a siketekkel és hallókkal is és a köztük lévő személyes kapcsolatokkal.

*9. A hallássérültek viszonyulása a felnőtt hallássérültekhez, akik példával szolgálhatnak*

Az integrált környezetben a pedagógus, a szabadidős programok vezetője, illetve a különböző aktivitások vezetői által a hallássérültek szervezeteinek segítségével valósulhat meg.

*10. A hallássérültek részvétele olyan döntésekben, amelyek az oktatásukat és annak hollétét érinti*

*11. A siket felnőttek részvétele a siketek közösségének döntéshozatalában, amely az oktatáspolitikai kérdéseket érinti*

*12. Siker elérése tanulási és nem tanulási területen*

## 2.2. Az együttnevelés története Magyarországon napjainkig

Magyarországon viszonylag rövid múltra tekinthetnek vissza az integrációs törekvések. Az ezredfordulón az egyes képzési szinteken meglehetősen alacsony volt az integrált tanulók száma. Az integráltan nevelt-oktatott tanulók aránya a 2001/2002-es tanévtől kezdett dinamikus emelkedni: 21,6%-ról három év alatt 42%-ra emelkedett. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy ez a növekvő arány elsősorban a magatartási problémákkal küzdők és a tanulásban akadályozott gyermekek körében valósult meg. Az integráltan oktatott tanulók száma a különböző oktatási szinteken eltérő: az óvodákban az SNI gyermekek háromnegyede együttnevelődik, középfokú oktatásban viszont alig egynegyedük. A szegregált gyógypedagógiai intézményrendszer működése Vágó–Vass (2006) szerint napjainkban még jobban igazodik a sajátos nevelési tanulók igényeihez, mint az integrált oktatás. Annak ellenére, hogy a közoktatási törvény rugalmasan kezeli az integrált oktatás problémakörét, a többségi oktatási intézmények még kevésbé ismerik ezeket. Beszélhetünk az integrációban részt vevő gyermekek számának növekedéséről, de az igazi tudatos integrációs gyakorlat elterjedéséről már kevésbé. Illyés szerint Magyarországon jelenleg az oktatási intézmények többségében az ún. rideg integráció valósul meg. (Vágó–Vass, 2006)

A legelső lépések az integráció felé a gyengénlátó gyermekek vonalán indultak el a 70-es évek végén: beindult az utazótanári szolgálat (Paraszkey–Vargáné Mező–Csabay In: Csányi–Perlusz, 2001), az első hivatalos integrációs kísérletekre pedig már 1981-ben sor került (Csányi, In: Csányi 2000). Ám elsősorban hallássérültekre vonatkozott, és később a látássérültek és mozgáskorlátozottak esetében alakult ki némi tapasztalat (Lányiné Engelmayer; Perlusz; Csányi–Perlusz; Földiné-Kiss; Ábrahámné Györök és mtsai; Benczúrné; Szabó; Fötiné Hoffmann, In: Perlusz, 2000). A kutatás célja kísérleti integrációs modellek kidolgozása, a spontán integráció helyzetének feltárása, illetve az integrált nevelés feltételeinek leírása volt. „Ugyanakkor a külföldön legszélesebben integrált rétegről, a tanulásban akadályozottakról, valamint valamennyi fogyatékos tanuló számára nyitott inklúzió terjedéséről csak viszonylag kevés tanulmány és konkrét megoldás ismeretes” (Metzger–Papp; Papp, In: Csányi–Perlusz, 2001).

Fejér megyében 1987-ben végeztek teljes körű felmérést a spontán integráció feltérképezése érdekében. A vizsgálat közel 50 000 tanulót érintett, akik közül 970 fő mutatott speciális nevelési igényt. Az ország tanköteles populációját tekintve megállapították, hogy kb. 4400 speciális nevelési igényű gyermek vehet részt spontán integrációban. Az első kedvező kísérletek nyomán nőtt az integrált oktatásban-nevelésben résztvevő speciális nevelési igényű tanulók száma. Bár erre vonatkozó statisztikák nem készültek, Perlusz (2000) szerint a speciális iskolában tanulók számának csökkenése alátámasztja azt a feltételezést.

„A rendszerváltás után eltelt évtized a közoktatásban az új esélyek évtizede volt. Az ideológiai kontroll megszűnése a pedagógia eszményvilágának jelentős gazdagodásával járt, és ez igaz a gyógypedagógia területén is [.....] Leglényegesebb eszménygazdagodás azonban a gyógypedagógiában az ép és fogyatékos gyermekek együttneveléséhez kapcsolódó értékek elfogadása és képviselése volt.“ (Illyés, 2001, 4.o.) Illyés (2001) továbbá kiemeli, hogy külföldön először fogyatékos felnőttek integrációjával próbálkoztak. Ezt elsősorban jogi értelemben valósították meg. Később az esélyegylőséget kiszélesítették az iskolaügy területére is azzal a javaslattal, hogy a fogyatékos gyermeknek is joga van a többségi oktatási intézménybe járnia. Ez az eszmény tehát kívülről áramlott be a neveléstudományba és a gyógypedagógiába, és megvalósítására a tudomány és a gyakorlat nem volt felkészülve.

A BGGYFK az integráció irányába való elmozdulást 1992-ben kezdte megvalósítani „A gyógypedagógus-képzés integrálása a Budapesti Egyetemi Szövetségbe és az európai egyetemi standardokhoz igazított egyetemi képzési szint kiépítése” c. pályázatával. A „Fogyatékosok integrált fejlesztése” című részprogramja a gyógypedagógus utazótanári feladatra való felkészítését tűzte ki célul. Ez a főiskola reformképzésének új feladata volt, részben elméleti anyag kidolgozása, jegyzetek, fordításgyűjtemények készítése, részben pedig gyakorlati terep megteremtése révén. A projektben részt vevők egyrészt különböző fogyatékosági típusok bevonását, másrészt az eltérő életkori szakaszokban alkalmazott integrációs munkát biztosították. (Csányi, 1995)



A FEFA projekt keretében az évente megszervezett szemináriumokon részt vett Mel Ainscow, az UNESCO munkatársa, így az érdeklődők első kézből ismerkedhettek meg az együttműködő tanulási forma módszertani lehetőségeivel. (Németh, 1993) Ennek eredményeként a hallássérülteket fogadó négy fővárosi osztályban és a tanulásban akadályozottakat fogadó egyik osztályban a pedagógusok átvették ezt a korszerű tanítási/ tanulási modellt. Igazolódott a tétel, hogy a hatékonyabb tanulási formák megteremtése egyben a speciális szükségletű gyermekeknél is pozitív változásokat idéz elő.

A Tempus projekt keretében (1992-95) együttműködés kezdődött a BGGYFK és a Budai Tanítóképző Főiskola között. Ez a kezdeményezés a kétféle tanárképzés közelítését célozta, és közös feladatok megvalósítására törekedett.

1993-ban született meg az új közoktatási törvény (OM 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény), amelyet attól kezdve többször módosítottak. A törvény rögzíti azokat a körülményeket, amelyek mellett az együttnevelés a közoktatásban megvalósulhat. Az infrastruktúrában, a szervezeti felépítésben, a szolgáltatásokban új rend lépett érvénybe és ezeket a működési feltételeket a törvény írja elő. A törvény által szabott igényeknek a befogadó iskolák kezdetben nem tudtak megfelelni, mert nem volt kész tartalmi szabályozásuk, nem voltak meghatározva a minimális szakmai ellátás tárgyi feltételei sem. A törvény sok gyógypedagógiai és pedagógiai problémát is felvetett. Pl. a pedagógusoknak semmilyen tapasztalataik nem voltak az együttnevelés terén, és hiány mutatkozott meg a gyógypedagógiai ellátás terén. Az új rend újfajta viszonyulást várt el a gyógypedagógustól is, mivel a törvény elismeri a gyógypedagógus szakmai tudását, jelenléte jelenti az együttnevelés sikerességének a kulcskérdését, és az ő személyét kívánja a szegregált helyzetből az integrált helyzetbe beépíteni. "A fogyatékos gyermek számára szükséges közoktatási szolgáltatásokban a gyógypedagógus kompetenciájának ez a kizárólagossága más országok közoktatási törvényeiben nem fogalmazódik meg ennyire egyértelműen, mint Magyarországon." (Illyés, 2001,5.o.)

A kezdeti nehézségek ellenére lassan kezdődött az „öntudatra ébredés”. A fővárosi pedagógus-továbbképzések gyorsan beemelték a gyógypedagógiai ismereteket és

az integrált nevelés témáit a pedagógus-továbbképzési programok közé, amelyek sok szakembert vonzottak.

Lendületet adott az integráció terjedésének az is, hogy új OKJ-s szakképzésként gyógypedagógiai asszisztensek képzése indult meg közép- és felsőfokon. A frissen végzett gyógypedagógiai asszisztensek fontos segítő szerepet tölthettek be a gyógypedagógiai nevelést biztosító oktatási intézményekben.

A fejlődésen továbbá minden valószínűség szerint sokat lendített a Nyugat-Európában létező, és nagy népszerűségnek örvendő, személyiségközpontú iskolák megalapítása, ezek ugyanis szívesen vállalták a fogyatékos gyermekek integrált nevelését. A Waldorf-, Montessori-óvodák, -iskolák, magán és alapítványi alapon működő iskolák filozófiájával egybeesett a másság tolerálása, ezért ezek az intézmények azok, amelyek a szegregált oktatásszervezési hagyományain rést ütöttek. (Mikecz, 2001) Ma már ismert és számos jó példájuk bizonyítja, hogy ezek az iskolák is eredményesen meg is tudják valósítani az együttnevelést.

Az oktatási intézmények közül elsőként az óvodák engedtek szigorú követelményeikből. Döntésükben minden bizonnyal szerepet játszott a demográfiai hullám, továbbá az a tény, hogy az óvodai tartalom szocializációs jellege nem akadályozó tényező az együttnevelés terén. A későbbiekben azonban az együttesen nevelt fogyatékos gyermekek szülei tanácstalanul álltak a szakértői bizottságok előtt, amelyek nehezen tudtak megnevezni az integrált nevelést tudatosan vállaló iskolákat. Ezért aztán „kínálat” hiányában a szülők az alternatív pedagógiát preferáló vagy alapítványi iskolákhoz fordultak, hiszen a többségi iskolákban nem találtak gyermeküknek megfelelő nevelést/oktatás.

A közoktatási törvényt az elmúlt években többször módosították (1996-ban, 1999-ben, 2004-ben, 2005-ben, 2006-ban, 2007-ben). Az egyes módosítások sokat tettek a fogyatékos gyermekek érdekében. Fokozatosan finomodtak, csiszolódtak a feltételek, amelyeket a fogyatékos gyermekek neveléséhez, oktatásához biztosítani szükséges. Finomodott a szakértői tevékenységek szabályozása is. Párhuzamosan ezzel lépést tartott a költségvetési törvény is, amely hozzájárult az integrált oktatás szervezési módjainak hatékonyabb működéséhez. A fenntartó feladata, hogy biztosítsa az intézmények számára a kötelező eszközök és felszerelések

beszerzését, tehát azoknak a speciális eszközöknek beszerzését is, amelyek a fogyatékos gyermekek neveléséhez ugyanúgy szükségesek az együttnevelő intézményekben, mint a szegregáltakban. (Fonyódi, 2001) Ekkor „a legjelentősebb szakmai támogatást a 23/1997. (IV. 27.) MKM rendelete – mint országos gyógypedagógiai alapidokumentum – közreadásával nyújtotta. A fogyatékos tanulók oktatásának tantervi irányelvei – fogyatékosági típusonként és az oktatás műveltségi területeire bontottan – meghatározzák az évfolyamonkénti minimális műveltségi és fejlesztési követelményeket, a gyógypedagógiai specifikumok területén. Tehát gyakorlatilag csak 1997 óta válik lehetővé a fogyatékos gyermekekre vonatkozó tartalmi szabályozók beépítése a többségi iskolák pedagógiai programjába.” (Mikecz, 2001, 22.o.)

Ezután már kikristályosodott, hogy az iskola pedagógiai tantervét két tantervből állítja össze: a többségi iskola által vállalt helyi programból és az integrált nevelésben résztvevő gyermekekre vonatkozó helyi tantervből. Továbbá ismert lett, hogy a SNI tanulókat megillető rehabilitációs tanórának mi legyen a tartalma. A törvény rendelkezik a megemelt normatív költségvetési hozzájárulásról, a speciális nevelési igényű gyermekeknek biztosító egyéni foglalkozásról, az értékelés megváltoztatásáról, az osztálylétszám csökkentéséről is.

A 2000/2001-es tanévtől a nemzeti kerettanterv lehetővé teszi az osztályismétlés nélküli továbbhaladást alsó tagozaton, valamint a szöveges értékelést hatodik osztályig. (Csányi–Perlusz, 2001)

A közoktatási törvény az „Egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitáció, egyéni fejlődési lap” kívülén található útmutató célja a gyakorlati iránymutatás, de a gyermek érdekében történő tervezési feladat megosztása nem egyértelmű. (Rózsáné Czigány, 2006) Ki készítse az egyéni fejlődési lapot: az osztályban tanító pedagógus vagy a gyógypedagógus? Ez igen komoly feladat, mivel eltérő képességű tanulók esetében kell összhangba hozni, majd megvalósítani a követelményeket és elvárásokat úgy, hogy az a SNI tanuló előrehaladását biztosítsa. Lehetőség szerint az adott tantárgyban a tantervi témáknak azonosaknak kell lenniük, csak az egyéni szükségletek mentén térhet el a tananyag. Ez viszont azt feltételezi, hogy a többségi pedagógus ismeri és alkalmazni is tudja a differenciálás módszerét. A differenciáló

módszer alkalmazásában a gyógypedagógus nyújthat támogatást. Ez alapján feltételezzük, hogy a közeljövőben még több szakmai vitára számíthatunk azzal kapcsolatban, hogyan és miképp alkalmazzák a többségi pedagógusok az egyéni fejlesztési tervet.

A törvényi szabályozás megléte nem elégséges az eredményes integrációhoz, az intézmények pedagógiai gyakorlatának és pedagógiai programjának átalakítása nélkül csak látszatsmegoldás születhet. Az együttnevelés nem jelentheti a frontális munka gyakorlását és az osztályban csupán „megülő” fogyatékos gyermek számára néhány órás gyógypedagógiai segítségnyújtás egyesítését. Fontos tényező a tanórákon meglévő differenciált oktatás gyakorlati alkalmazása. A differenciált oktatás eddigi tapasztalatai a többségi pedagógia elméletében és gyakorlatában is megvannak, ezért ezt az innovációs folyamatot a többségi pedagógiának kell irányítania.

Az elmúlt időszakban számos olyan publikáció jelent meg, amelyek a differenciálás szükségességét és fontosságát emelik ki, mégpedig nemcsak a speciális nevelési igényű gyermekek szempontjából (pl. Papp, 2006, Szekeres, 2006), hanem a „minden gyermek egyedülálló” megközelítés szempontjából is. (M. Nádasi, 2006)

Az integrált neveléssel foglalkozó konferenciák és publikációk témái ma már rendszeresen jelennek meg. Az oktatásszervezési problémák nyomon követése jól kivehető, ezek gyakorlati megoldásai, valamint az együttnevelés elméleti pedagógiai kérdései kerülnek egyre inkább előtérbe. (Mesterházi, 2002) Az elmúlt 5-6 évben sorra jelentek meg az integrációt tudatosan vállaló iskolák szakmai beszámolói, cikkei, amelyekben taglalják, hogyan haladtak az egyszerű fogadás szintjéről a tudatos együttnevelés, majd az inkluzív iskola irányába. Ez mindenképpen pozitív, hiszen a felvázolt példák bizonyítják, hogy a nehézségek és kezdeti elbizonytalanodások ellenére is meg tudták valósítani a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését ép társaikkal. Ezekhez az iskolákhoz tartozik pl. a budapesti Gyermek Ház vagy az olyan kis lélekszámú település példája, mint Rétság. Ezen oktatási intézmények példája mutatja, hogy ahol van akarat, van készség az együttnevelés megvalósítására, még ha akadozva is, de elindult és halad. Pozitív tényezőként tudható be, hogy olyan oktatási intézmények (pl.

Pannónia Általános Iskola Budapesten) is hangot adtak szakmai véleményüknek, ahol kéttanáros pedagógiai rendszerben dolgoznak, azaz: a tanóra alatt a pedagógus mellett helyet kap a gyógypedagógus is, aki a sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkozik.

Az együttnevelés tárgyi feltételeinek megsegítésében részt vállal a OM alatt működő Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (2007 júniusáig a Fogyatékos Gyermekekért Közalapítvány néven működött) és a Fővárosi Közalapítvány évről évre meghirdeti pályázatait, elsősorban az eszközbeszerzés terén. A pályázatok azonban nem mindig sikeresek és nem képeznek állandó biztos talajt, különösen a személyi ellátás terén. Viszont mindenképpen pozitív, hogy a benyújtott pályázatok száma emelkedő tendenciát mutat.

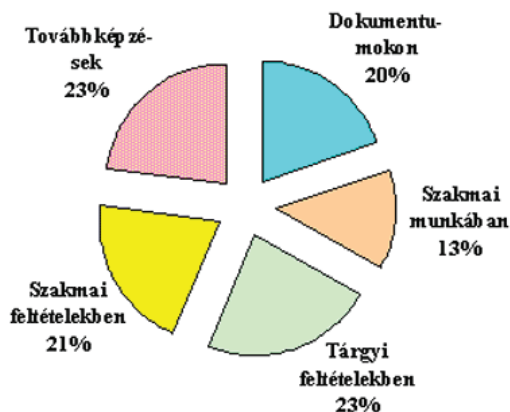
„A törvény implementációjának ma két iránya van. Az egyik a közoktatás irányító apparátusától az iskolák irányába való végrehajtás, a másik pedig annak a néhány kiválóan működő iskolának a gyakorlata, amelyek maguk kényszerítik ki, hogy az irányítók az együttnevelést támogató döntéseket hozzanak.” (Illyés, 2001, 5.o.). Az integrált nevelést sikeresen megvalósító iskolák példája mutatja, hogy amennyiben az iskolák azonosulnak az együttnevelés gondolatával, akkor a közoktatási törvény gyakorlatba való átültetése sikeres, ellenkező esetben akadozik, kudarcra ítélt.

Az elmúlt évtizedben számos olyan kutatás született, amelyek segítségével igyekeztek feltárni az együttnevelés helyzetét. Közülük a legfontosabbakat említjük.

A 2001/2002-es tanévben valósult meg az Országos Közoktatási Intézet Program és Tantervfejlesztési Központjának kutatása (szerzői: Salné Lengyel Mária és Kőpatakiné Mészáros Mária), amely az integráltan nevelt-oktatott fogyatékos tanulók helyzetének feltárását tűzte ki célul országos szinten. A vizsgálat 742 speciális nevelési igényű gyermeket érintett Budapesten, Baranya és Hajdú-Bihar megyében. A vizsgálat eredményei szerint a beiskolázás kezdeményezői elsősorban a szülők voltak. Motivációjuk oka legtöbbször a „presztízs, hiúság”, a „nem volt más lehetőség” és a „ne legyen fogyatékosnak megbélyegezve a gyerekem” indok állt. A szülői akarat és bizalom nagy felelősséget ró az intézményekre. Az oktató pedagógusok közül csak nagyon alacsony létszámban voltak jelen azok, akik

szakirányú képzéssel rendelkeznek. Konfliktusok jelentek meg tanulók és tanulók, szülők és szülők, szülők és pedagógusok, pedagógusok és pedagógusok között is. Az intézmények úgy ítélték meg, hogy szükség van változásokra az intézményi dokumentációban ahhoz, hogy sikeres együttnevelés jöhhessen létre. Az 1. ábra szemlélteti a szakmaiság fontosságát: 77%-ban (szakmai feltételek 21%, továbbképzések 23%, dokumentumok 20%, szakmai munka 13%) a „szakmaiság nyújt kezet a szakmaiságnak.”

*A változtatás szükségessége (In: Salné–Kőpatakiné, 2001, 16.o.) (1.ábra)*



Az iskolák a fenntartóktól a feltételek megteremtését (26%), a támogatást (24%), anyagi támogatást (39%), valamint az új szakemberek alkalmazását 11%-ban várták el. Legnagyobb sikerkritériumnak a fogyatékos gyermek beilleszkedését, a többi tanulóval való együtt haladását tekintették. Kevesebb jelzést kapott a gyermek önmagához képest történő fejlődése, továbbá az, hogy őt is elfogadják és ő is elfogadja helyzetét. A szülők leginkább együttműködéssel, folyamatos kapcsolattartással segíthetik gyermekük beilleszkedését (73%), de a fogyatékoság tényének elfogadása (16%) és az otthoni segítség folyamatos és rendszeres biztosítása (11%) is nagyon fontos tényező volt. A pedagógusok részéről sok múlik azon, hogy a tanító vállalja-e a fogyatékos gyermekkel járó többletmunkát, hogy megfelelő empátiával és toleranciával rendelkezik-e. Érdekes megfigyelni, hogyan

viszonyul a sajátos nevelési igényű gyermekekhez a többi szülő. Az említett kutatásban a szülők 44%-a fogadta el ezt, ez a vélemény nem azonos azzal, hogy támogatja-e a gyermeket, illet csak a válaszadók 9%-a jelentett ki.

Ez nem biztató végeredmény, mégis bízunk kell abban, hogy amennyiben az iskolák évek óta tudatosan készítene fel az együttnevelésre, egy idő után szemléletváltás állhat be. Ezt bizonyítja egy budapesti óvoda felmérése, amely évek óta tudatosan integrál. (Veterné, 2006) A szülők válasza arra a kérdésre, mennyire fogadják el a fogyatékos gyermekek együttnevelését, az évek során emelkedő tendenciát mutatott. Míg a 2001/2002-es tanévben a szülők 49%-a helyeselte a fogyatékos gyermekek ottlétét, addig a 2004/2005-ös tanévben ez már 84%-os volt. Ez az eredmény akkor is pozitívnak tekinthető, ha ismert az a tény, hogy az óvoda szocializációs jellege miatt itt nagyobb a valószínűsége a befogadó készségnek.

Egy másik kutatás szerint, amelyet a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar munkatársai végeztek, s amely szintén a 2000/2001-es tanévben valósult meg, az óvodák és iskolák (449 intézmény) által fogyatékosnak minősített gyermekek létszáma 468 volt. A pedagógusok a gyermekek 3%-át jelölték meg fogyatékosnak, ami alacsony, tekintettel arra, hogy ha hozzáadjuk a speciális nevelési intézmények által ellátott 3%-os populációt akkor a speciális nevelési szükségleteket mutatók aránya nem éri el a 6%-ot. Az UNESCO jelentésében viszont 10-15%-ra becsüli a fogyatékosok számát.(Csányi–Perlusz, 2001) A kapott arányszám azt feltételezi, hogy az ellátásban részesülő gyermekek fele jár csak integráló iskolába.

A gyermekek külső segítségnyújtása csupán 13%-os volt. A pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos beállítódásait meghatározta az együttnevelés terén szerzett korábbi tapasztalat. További befolyásoló tényező lehet az iskolai légkör, a rendelkezésre álló szakmai támogatás, a segítő háttér. (Csányi–Perlusz, 2001)

Több más hazai vizsgálat is foglalkozott a pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos beállítódásaival. (Réti–Csányi; Perlusz; Póczak; Galántai, In: Csányi–Perlusz, 2001). A pedagógusok felének volt már integrációs tapasztalata. Beállítódásukat kedvezően vagy kedvezőtlenül befolyásolta az integrációban szerzett tapasztalatuk. Akiknek pozitív tapasztalata volt, azok inkább vállalkoztak újból

speciális nevelési igényű gyermek fogadására. Ennek háttérében állhat meggyőződésük szakmai kompetenciájukról, pedagógiai eszköztáruk alkalmasságáról. Elsősorban a fiatalabb pedagógusok beállítódása volt kedvezőbb, ők ugyanakkor nem rendelkeztek az összes szükséges ismerettel. A tájékozottság mértéke egyenes arányban állt a pályán eltöltött évek számával, ami arra utal, hogy a válaszadó pedagógusok elsősorban a gyakorlatban előforduló tapasztalataik alapján tettek szert az integrált neveléssel kapcsolatos ismereteikre. (Csányi–Perlusz, 2001)

A hazai tanárképzésben a mai napig nem létezik stabil, pedagógusokat felkészítő kötelező tantárgyként szereplő inkluzív neveléssel foglalkozó képzés. Egyes főiskolákon létezik az inkluzív oktatást összefoglaló alapvető vagy választható tantárgy, de ez önmagában nem elég ahhoz, hogy a jövőendő pedagógus tisztában legyen az együttnevelés know how-jával. Ugyanakkor öröndetes, hogy a továbbképző központok programjaiban, egyes felsőoktatási intézmények továbbképző programjaiban már megjelent az integratív pedagógia szakirányú továbbképzése.

A magyarországi hallássérültek integrált nevelésével kapcsolatos eddig legismertebb és legátfogóbb kutatást Perlusz Andrea végezte. A kutatás során az integrált hallássérült gyermekek általános iskolai teljesítményét elemezte az alábbi tényezők szempontjából:

1. a hallássérülés foka,
2. a társuló fogyatékoság megléte,
3. beszédérthetőség,
4. beszédértés,
5. hallókészülék használatának ideje,
6. URH adó-vevő készülék alkalmazása,
7. korai fejlesztésben való részvétel,
8. gyógypedagógiai segítségnyújtás,
9. szülői aktivitás.

A vizsgálat során a kilenc tényező közül az integrált hallássérült gyermekek általános iskolai teljesítményére a társuló fogyatékoság, a beszédérthetőség és a beszédértés mutatott szignifikáns hatást. „E tényezők komplex hatásrendszeréből kiemelkedve önállóan is befolyásolják az integrált hallássérült tanulók általános



teljesítményét. A vizsgálat eredményei megerősítik, hogy a hallássérülés nem közvetlenül, hanem a nyelvi funkciókon keresztül hat a hallássérült gyermek tanulási folyamatára.” (Perlusz, 2004b, 387.o.) Vizsgálatának eredményei szerint a hallássérülteknek több mint 40%-a nem részesült semmiféle gyógypedagógiai segítségnyújtásban. Ugyanakkor az is kiderült, hogy ha volt is segítségnyújtás, az meglehetősen heterogén szervezeti keretek között zajlott, és egymástól eltérő kompetenciájú szakemberek által történt. A gyermekeknek csak a 30%-a kap helyben gyógypedagógiai segítséget.

A megkérdezett pedagógusok közel 90%-a úgy nyilatkozott, hogy „a szülők nagymértékű támogatása nélkül nem tudnak eredményesen oktatni a hallássérült gyermekeket”.(Perlusz, 2004b) A szülők fokozott szerepvállalása elsősorban a gyermeknek nyújtott tanulási segítségben nyilvánult meg. A többségi intézményekben tanuló hallássérült gyermekek 70%-ának napi segítségnyújtásra van szüksége a másnapra való felkészülésben, amit legtöbb esetben a szülők biztosítanak. A hallássérült gyermekek szüleinek több mint 60%-át a fogadó pedagógusok az igen aktív szülők közé sorolták. Ennek hátterében a felelősségérzetten túl feltételezhetően az áll, hogy igyekeznek megfelelni az általuk támasztott iskolai elvárásoknak, annak érdekében, hogy a gyermekek oktatása-nevelése során esetleg tapasztalt nehézségek ellenére is megtartsák a pedagógusok jóindulatát.

A fentiekből következik, hogy a speciális nevelési igényű gyermek beilleszkedésének és iskolai haladásának egyik kulcskérdése az, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek szüleit az iskola, illetve a pedagógus olyan aktív partnerként kezelje, akik értékes módon közreműködhetnek gyermekük oktatásában. Ennek a kooperációnak folyamatosnak kell lennie, a gyermek iskolalátogatásának egészét kellene érintenie.

A fent vázolt eredmények alapján megállapítható, hogy a kutatások előterében állt az a kérdés, hogy az együttnevelés oktatásszervezeti szempontból megvalósítható-e, illetve ehhez milyen pedagógiai feltételeket szükséges megteremteni, továbbá, hogy a szülői együttműködésnek milyen szerepe van, és milyen tényezők befolyásolják a tanulási teljesítmény alakulását.

A módszertani kutatások egyik problémája, hogy csak nagyon kis minták, illetve nehezen összehasonlítható minták vizsgálatát teszi lehetővé. Ezért a hagyományos

empirikus kutatások mellett egyre gyakrabban fordulnak elő az esettanulmányok, a pedagógiai naplók, az interjúk és megfigyelések elemzései.

### 3. Az integrált nevelés tárgyi és személyi feltételei

Az együttnevelés sikerességének érdekében több oktatásszervezési kérdést kell szem előtt tartani. Ha az alábbi feltételek megvalósulnak, akkor mondhatjuk, hogy az intézmény megtette a szükséges lépéseket az együttnevelés megvalósítása érdekében:

- a szükséges tárgyi és személyi feltételek kialakítása,
- kommunikáció és kooperáció fontossága,
- differenciált módszerválasztást és tananyagkezelés,
- tér és időszervezés rugalmassága. (Szekeres, 2006)

A tárgyi és személyi tényezők közé tartozik az intézmény alapító okirata, pedagógiai programja, speciális tanterve. Az alapító okiratban dönteni kell arról, milyen típusú és milyen súlyossági fokú fogyatékoszt kíván az intézmény integrálni.

Szükség van a fogyatékossg típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus szakember alkalmazására, esetleg utazótanári ellátásra, akik biztosítják a gyermek számára a szükséges rehabilitációs korrekciós foglalkozásokat és fogadókész, felkészült pedagógusokra van szükség, akik nyitottak a másság elfogadására. A tárgyi tényezők közé tartoznak a speciális taneszközök, auditív segédeszközök, URH adó-vevő készülék, színvonalas hallókészülék-ellátás, segédanyagok, munkafüzetek, játékok, szakirodalom, mindez szükséges a hallássérült gyermek fejlesztéséhez.

A csoportok összetételében optimális esetben 20 fő a maximális osztálylétszám, ebből 1-3 a sajátos nevelési igényű tanuló, azonban rendszerint több diák jár a gyermekkel egy osztályba, mivel a törvény nem mondja ki, hogy abban az osztályban, ahol SNI gyermek van, az iskola köteles „meghúzni a határt” a tanulók számát illetően.

Fontos tényező a tér rugalmassága, amin a tanterem kialakítását értjük: többféle kisebb tér ideális a kiscsoportos munkához. Az egyéni tanuláshoz külön asztalok szükségesek, hogy különböző helyszíneken dolgozhassanak a gyerekek, 2-6 asztalból álló csoportok, olvasósarok párnákkal, állandó és változó helyek, de

átlátható, egyszerű téri elrendezéssel. Ugyanakkor a hallássérült gyermek számára jelentőséggel bír a tanterem megfelelő akusztikája, mert így biztosított, hogy a hallássérült gyermek hallókészülékét maximálisan kihasználhassa. Amennyiben pl. az osztályterem zajos környéken van, a háttérzaj zavarhatja a pedagógus, és a tanulók hangjának észlelését, így a hallókészülék jó kihasználtsága sérül. Erőteljesebb ingerek biztosítására van szükség az érzékszervi sérült gyermekek esetében: élénk színű tárgyak, dekoráció, több helyi megvilágítás, különböző alapanyagú textíliák alkalmazása (párnák, függönyök), zenesarok, nagyobb méretű játékok, könyvek, tárgyak elhelyezése. Ugyanakkor nem szabad túlzásba sem vinni ezeket, mert ha túl sok tárgy van a középpontban, ez elvonhatja a figyelmet. Viszont nagyobb térre és kevesebb ingerre van szükségük a nyugtalan, agresszív, hiperaktív gyermekeknek: tompább színek, kevés tárgy és visszafogott dekoráció.

Az időszervezés rugalmasságán a blokkokban való tanítást, illetve a projektoktatást értjük, és nem az egymás után következő negyvenöt perces órákat.

A kommunikáció és kooperáció fontosságán értjük a pedagógusok közös tervezését, közös elemzését, szupervíziót. Egymás kölcsönös támogatására van szükségük, hiszen mindegyikük találkozik pedagógusi munkája során olyan gyermekkel, akivel nehezebben boldogul. Kölcsönös véleménycsere, megbeszélés hatására közös megoldást tudnak találni, illetve más illetékes szakemberhez fordulhatnak tanácsért. Ezért fontos, hogy a befogadó iskolák és pedagógusok sok szakemberrel, intézménnyel tartsanak kapcsolatot (pl.: koordináció, szupervízió, konzultáció, krízisintervenció,...). Külső segítséget kell igénybe venniük: gyógypedagógussal, pedagógiai szakszolgálatokkal, pszichológussal, szaktanácsadókkal, a szociális intervenció intézményeivel, a gyermekjóléti szolgálattal, családsegítő központtal, szociális munkásokkal, gyermekvédelmi felelőssel kell együtt dolgozniuk. A pedagógiai szakszolgálatok és módszertani intézmények amellettt továbbképzésekkel támogatják az intézmény testületét.

A gyógypedagógus munkamegosztásban, teammunkában a tanítóval, fejlesztő pedagógussal dolgozzon együtt. Mivel a pedagógus többnyire nem rendelkezik azzal a szakmai ismerettel, ami a hallássérült gyermek oktatásában számára elengedhetetlen, szükséges, hogy a gyógypedagógus, szülő vagy – legjobb esetben – mindkettő, tájékoztassa őt az elengedhetetlen tudnivalókról. Kölcsönös

véleménycsere adhat támpontot a pedagógusnak. Ezek közé tartozik annak ismertetése, hogy a gyermek mit, milyen körülmények között hall, illetve hallássérülése milyen módon befolyásolja tanulását, viselkedését. A pedagógusnak azt is tudnia kell, hogy mire legyen tekintettel a tanítás során, illetve mi az, amiben ugyanúgy foglalkozhat vele, mint a többi társával. A hallássérült gyermek a hallássérülés súlyosságától függően a beszédet torzán hallja vagy alig hallja, még akkor is, ha hallókészüléket visel. Ezt hangsúlyozni kell, mivel gyakran él az a téves elképzelés, hogy a hallókészülék ugyanolyan jól kompenzál, mint a szemüveg. A pedagógust biztosítani kell arról, hogy a gyermek a hallókészülék optimális használata mellett meg tudja tanulni a beszédet, de ennek üteme lassabb. Azonban a hallókészülék használata mellett is szüksége lesz szájról olvasásra, ezért a pedagógusnak többnyire a gyermekkel szemben kellene állnia. A pedagógus hallókészülékkel kapcsolatos tájékoztatására a szülő részéről is főleg azért van szükség, hogy ha azzal valamilyen problémája akad a gyermeknek, akkor bizalommal fordulhasson a pedagógushoz.

Amennyiben a gyermek URH adó-vevő készülékkel rendelkezik, tájékoztatni kell a pedagógust, mi a különbség az adó-vevő és a hallókészülék között, illetve milyen célt szolgálnak. Az adó-vevő készülék nem erősít jobban a gyermek hallókészülékénél, viszont kiemeli a hangját, ami hozzásegíti a jobb beszédértéshez. Másik előnye lehet, hogy leküzdheti a távolságot, vagyis az adót viselő személy a terem távolabbi pontjában is tartózkodhat. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógusok a kis kényelmetlenség ellenére szívesen használják az adó-vevőt, ha megértik, hogy ez milyen előnyökkel jár a hallássérült gyermek számára.

Az eredményes együttnevelésnek elengedhetelen része a többségi pedagógus differenciált módszerválasztása és tananyagkezelése. Mit értünk differenciáláson? Báthory definíciója szerint a differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk:

- „egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító érzékenységet fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és
- egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptációt) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel.” (Báthory, 1992, 109. o.)

A differenciálás lényege M. Nádasi (2006, 4.o.) szerint: „az egyéni sajátosságok figyelembe vételével történő fejlesztés, illetve olyan pedagógiai körülmények, feltételek megteremtése, amelyek lehetővé teszik az egyén önvezérelt fejlesztését”.

A differenciálást a pedagógiai gyakorlatban ki lehet terjeszteni a személyiség fejlesztésére és alkalmazni lehet a nevelési folyamat bármelyik szakaszában. (Hunyady–M. Nádasi, In: M. Nádasi, 2006) A differenciálást az indokolja, hogy az együtt tanított tanulók között nagy eltérések mutatkoznak. Ezt az eltérést a sajátos nevelési igényű gyermek megjelenése tovább növeli. Ez érvényes mind a neveltségi szintjükre, mind az oktathatóságukra. Természetesen ezek a különbségek nem feltétlenül teszik lehetetlenné együttes nevelésüket, oktatásukat, de azzal a természetes következménnyel jár, hogy nagy szórás mutatkozik az eredmények terén. Ez oda vezet, hogy a diákok többsége nem tudja a közös követelményt elérni, saját lehetőségeinek kibontakozására pedig iskolai körülmények között nem kerül sor.

Ma már nincs olyan központi vagy helyi dokumentum, amelyben ne emelnék ki a differenciálás fontosságát. Ugyanakkor M. Nádasi szerint a tanulók teljesítményével, magatartásával, erkölcsi szintjével nem lehetünk elégedettek. A differenciálásról sokan beszélnek maguk a pedagógusok is, akik ezzel kapcsolatban, tévhitekben és fenntartásokban élnek, különösen, ami a zárt pedagógiai gyakorlatban lévő differenciálást illeti. A mai oktatási rendszerben még inkább a zárt oktatási rendszer a jellemző (de jelentkeznek már a nyílt oktatási rendszert követő példák is).

A zárt pedagógiai gyakorlat azt jelenti, hogy központjában a pedagógus áll, és a jelen pályán lévő pedagógusok döntő többsége ilyen oktatási gyakorlatban nőtt fel. Ilyenkor „a pedagógus kezében van a döntés: mit, mennyi ideig, milyen körülmények, társas viszonyok között, milyen módszerekkel kell az egyes diáknak tanulnia, hogy a nevelési szempontból tartalommal bíró szituációban milyen közvetlen vagy közvetett hatásrendszer alkalmazása a leghatékonyabb. Azaz a pedagógus határozza meg az egyes gyerekekre vonatkozóan a differenciálás tartalmát, időtartamát, módját, körülményeit.” (M. Nádasi, 2006, 5.o.) Minderre csak akkor van esély, ha a pedagógus felkészült, ha ismeri az egyes tanulók sajátosságait, nevelhetőségét, beleértve a speciális nevelési igényűét is, ha pedagógiai kreativitásával, fantáziájával

képes a differenciált bánásmód alkalmazására, ha fogékony a szemléletváltásra, ha fontosnak tartja a jó taneszközök beszerzését és a jó munkaszervezést.

Az iskolakezdés éveiben a zárt oktatás keretei között nagyobb esély van a differenciálás megvalósítására. Ugyanakkor az iskolába lépés előtti hatéves gyerekek értelmi fejlettségüket tekintve +/- 2,5 évvel különböznek egymástól. Tehát 5 évnyi különbséggel kell a pedagógusoknak az első osztályban megküzdeniük. Később ezek a különbségek tovább nőnek. (Auer et al., 2004; Nagy, 2000)

A magasabb osztályfokon már nehezebben birkóznak meg a pedagógusok ezekkel a feladatokkal, és gyakran nem is akarnak. Kevésbé tudják a tanulókat megfelelően megismerni, nem mindig nyitottak az eltérő tanítási utak megtervezésére, a szimultán tanulásszervezés nem mindenki figyelmét tudja megosztani, az értékelés pedig gyakran nem méri fel a tanulók valódi tudását (M. Nádasi, 2006).

Ezzel szemben a nyílt pedagógiai hatásrendszerben, nyílt oktatásban nem a pedagógus áll a középpontban, és nem ő irányít. Ez a gyakorlat személyközpontú, ami azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamatban a pedagógusok, tanulók, szülők az együttműködés állandó folyamatában állnak. Ezt az elképzelést az vezérli, hogy a tanulókat nem lehet örökké kézen fogva vezetni és az általunk helyesnek vélt úton terelgetni, azon az úton, amelyet a pedagógus kiszemel. Nemcsak azért, mert tévedhetünk, hanem azért is, mert a gyereket és a fiatalt vezetni kell az önállóvá váláshoz, hiszen később, felnőttkorban saját maga felel tetteiért". (Bábosik; M. Nádasi; In: M. Nádasi, 2006) E gondolat azt jelenti, hogy a tanulók maguk is részt vehetnek saját tárgyi és szociális tanulásuk folyamatának megtervezésében, lebonyolításában, értékelésében és az önnevelésben. Mindez a pedagógussal együttműködve – ha lehetséges, a szülők bevonásával – történik. A diákok érdeklődésüknek, szociális kapcsolataiknak, teherbírásuknak megfelelően dönthetnek arról, hogy milyen tanulmányi tevékenységet vállalnak. A tevékenységi kör széles spektrumából választhatnak, ami viszont nem azt jelenti, hogy mindenki azt csinál, amit akar, hanem azt, hogy az egyéni tanulás mellett párok, csoportok alakulnak, melyek feladatokat oldanak meg, és ezzel hozzájárul az osztálykapcsolatok dinamikus fejlődéséhez.

A nyílt pedagógiai hatásrendszer akkor működik, ha a pedagógus le tud mondani arról, hogy mindenki azt csinálja, amit ő mond, ha elismeri, hogy a tanulás velejárója a tévedés, ha a pedagógus nyitott a változatos megoldásokra, ha észre tudja venni a tanulás különböző területein jelentkező apró változásokat is. A differenciálás nyílt oktatási körülményeinek megvalósítását segíti a projektszerű vagy projektoktatás. (M.Nádasi, 2006)

Ainscow (1996) és munkatársai a differenciálás kérdéskörét a speciális nevelési szükséglet fogalmának újraértelmezésével kezdik. Öt szempontból vizsgálják a fogalmat. A „címkézés” kérdéskörét az idő előtti „skatulyázás” alapján értelmezik, eszerint a tanár a „címkének” megfelelően fog bántani a gyermekkel, ami gátolhatja a gyermeket a tanulásban. A feladatok körvonalazása szempontjából arra a megállapításra jutottak, hogy nem létezik az SNI gyermekhez igazított speciális megközelítés, amely segítené az eredményes tanulást. A gyermekekre vonatkozó hatásokat a lehetőségek korlátainak vizsgálatával folytatták. Az egyénre szabott oktatás esetében a gyermek a tanulási idő nagy részében egyedül, illetve pedagógusával kettesben van, ezáltal elesik azoktól az ösztönző, támogató hatásoktól, amelyeket a másokkal való közös munka nyújthat. Ráadásul a segítő személy akár az integráció gátjává is válhat. Az eszközök felhasználásához kapcsolta Ainscow a negyedik dimenziót. Úgy látja, hogy a speciális eszközök túlzott használata elriaszt egyes pedagógusokat a speciális nevelési szükségletű gyermekek tanításától, elkedvetleníti őket, hogy a meglévő eszközök nem elegendők a fejlesztéshez. Másrészt az eszközhasználat miatt rengeteg idő vesztet el, és ennek anyagi vonzata is lehet. Harmadszor pedig az anyagi eszközök megszerzéséért folytatott harc ahhoz vezethet, hogy még több gyermeket sorolnak a másság kategóriájába. Az ötödik tényező a korábbi állapot fenntartására irányul. Ebben az értelmezésben a probléma a gyermeké, így az iskolák és tantestületek szerkezetének nem kell változnia, „elfogadva azt, hogy ez a tanulók többségének alkalmas”. Az egyéni megközelítés helyett ezért a tantervi megközelítést ajánlja Ainscow. Ebben az értelmezésben az egyént sajátos összefüggések rendszerében kezelik. A feladatok, körülmények, kapcsolatok figyelembevételét kiegészíti még az a tény is, hogy az egyén megértésének határt szabnak saját lehetőségei, korábbi tapasztalatai stb. Az összefüggések ilyenén átgondolása arra a következtetésre juttat



bennünket, hogy belássuk, mások ismeretére is szükségünk van a jelenségek megértéséhez.

A tanítási-tanulási folyamatban tehát azokat a módszereket érdemes alkalmazni, amelyek minden és bármely gyermek sikerét biztosítják. Az oktatás differenciálásának Papp (2006,14.o.) szerint feltételei vannak. Az első feltétel az oktatás individualizálása. Ez az alábbi három dologt jelenti:

- A célok individualizálását, vagyis azt az alapelvet, miszerint minden gyermek számára más célt jelölünk ki: ez a *célok szerint differenciált tanulás elve*.
- A módszerek individualizálását az intézkedések és módszerek differenciálása, a pedagógiai segítségnyújtás gyermekhez igazítása jelenti. Ez a *differenciált tanulási segítségnyújtás elve*.
- A teljesítmény értékelésének individualizálását. Ez az *egyéni teljesítményértékelés elve*.

A második feltétel teljesülését számos kutató a kéttanáros modellben látja. A differenciálás megvalósításához bizonyos esetekben két szakember jelenléte szükséges. Az már a konkrét esetektől függ, hogy milyen időtartamban (teljes idő, bizonyos óraszám, alkalmi stb.), milyen szakképesítésű személynek (gyógypedagógus, pedagógiai, gyógypedagógiai asszisztens stb.) kell jelen lennie.

A gyakorlati munkában a differenciáláson azt a folyamatot értjük, amelynek eredményeképpen a tanítást az egyes tanulók egyéni szükségleteihez igazítjuk. A tanulók hatékony tanulásának segítése a cél, a differenciálás önmagában nem.

Az alábbiakban azt tekintjük át, milyen módjai lehetnek a fentebb említett belső differenciálásnak, illetve milyen jelentőséggel bír ez a hallássérült gyermek számára.

*Differenciálás segítségadásban:* a tananyag feldolgozásában bizonyos gyerekek több segítséget igényelnek. A hallássérült gyermek számára ez annyit jelent, hogy a pedagógus hozzá fordulva a neki megfelelő nyelvi szinten elismétli a mondottakat, illetve a feladat bemutatásával, bejelöléssel, példamutatással, feladat lépésekben való elmagyarázásával segít.

*Differenciálás a feladatok szintjén:* kevesebb feladat lassúbb munkatempójú gyermekek számára, vagy éppen a gyorsabbaknak több. Differenciálni lehet a technikai kivitelezés, visszajelzés módját tekintve is. Pl. a hallássérült gyermek nem szóban, hanem rajzos formában, színezéssel, összekötéssel, kitöltőgetéssel

egyeztethet, amennyiben hallássérüléséből adódóan még nem rendelkezik megfelelő nyelvi szinttel. Ez főleg az általános iskola első éveiben lehet különösen nagy segítség. Különbséget lehet tenni a feladatok exteriorizációs szintjében is, pl.: felismerés, megnevezés, alkalmazás, reprodukció.

*Differenciálás a tevékenység szintjén:* használhatnak-e a gyerekek valamilyen taneszközt vagy sem. Kötött vagy választható-e a tevékenység. A választási lehetőség fokozhatja a motivációt, a felelősségérzetet. A hallássérült gyermek tudatára ébredhet önmagára utaltságára, azaz arra, hogy önmagának kell megoldania a feladatokat.

*Differenciálás a szociális keretek szintjén:* a gyerekek tanulhatnak párban, csoportban, kiscsoportban, azonos vagy megosztott csoportokban, rugalmas csoportokban, illetve gyengébb képességű csoportokban. Viszont ez ritkaság, mert az említett frontális oktatás manapság túlsúlyban van. A hallássérült gyermek számára ez azért nem jó, mert nagyon nehéz követnie a tanóra folyamatát, ha közben a pedagógus a diákokat is kérdezi. Ilyenkor legtöbbször képtelenség objektíven „monitorozni” az osztályban lévő összes személyt. Előnye elsősorban az olcsósága, ha sok gyermek van, a pedagógus nem tud mit kezdeni velük, a pedagógus személye áll a középpontban, ugyanakkor a gyermekek sokszor melléktevékenységekkel is foglalkoznak. A hallássérült gyermek, amennyiben nem tudja követni az óra fonalát, „feladja” a számára időigényes foglalkozást, és figyelme másra irányul. Aki viszont részt szeretne venni a munkában, az intellektuálisan sokirányúan fejleszthető lehet ezzel a módszerrel.

Az *egyéni munka* során a tanulók önállóan dolgoznak. Ha mindenki ugyanazt a feladatot végzi, akkor elvész a személyre szabottság. Ugyanazokat a feladatokat nem tudja mindenki egyformán jól megoldani. Jó esetben a pedagógus differenciált feladatokat oszt szét, amelyek minden tanuló számára, így a hallássérült gyermek számára is hasznosak, mivel lehetővé teszik mindenki egyéni haladását, a saját képességek szerinti tudás megerősítését. A nehezen haladóknak egyéni segítségadás nyújtásának lehetőségét hordozza magában. Így a hallássérült gyermek is kaphat közvetetten neki szóló magyarázatot, ill. segítségnyújtást, amennyiben nem értette meg kellőképpen a feladatot.

*Párban folyó tanulás* esetén két tanuló működik együtt valamilyen feladat megoldásában. Páros munkában két azonos képességű tanuló dolgozik együtt, míg tanulópárról akkor beszélünk, ha két eltérő képességű tanuló dolgozik együtt. A

páros munka körütekintést igényel a pedagógustól egyrészt a párok kiválasztásában, másrészt a feladat meghatározásában. Mindenképpen a pedagógusnak kell eldöntenie a páros tanulók „kombinációját“, mert ha a gyerekek maguk választanak, akkor egy idő után túlsúlyba kerülhet a „kedvenc“ pár a kiválasztásban. Ugyanakkor így szabályozni lehet azt, hogy nyíltan elutasítsa valamelyik tanuló a hallássérült gyermekkel való együttműködést. Párban folyó munka a legoptimálisabb a hallássérült gyermek számára az összes lehetséges csoportmunkaforma közül. Ugyanis itt érvényesül számára a legkevésbé akadályozó környezet: csak egy tanulóra kell figyelnie, nem szükséges állandóan monitorozni a többieket, a tanulópár egymáshoz szokhat, ezáltal egymást kölcsönösen segítheti. Mindenképpen jó alapot képez a kooperációhoz, illetve a csoportmunkára való felkészítéshez.

*Csoportmunka* során 3-6 fő old meg közösen feladatot. A csoport kialakítása különböző módon történhet, pl. képesség, szimpátia, véletlen folytán, de a feladat jellege is befolyásolhatja a csoportalkotást. A társas kapcsolatrendszer is átalakulhat, a gyengébb képességeket a csoportmunka jobb teljesítmény elérésére aktivizálhatja. Az egymásrautaltság felelősségérzetet teremthet, ugyanakkor a tanulók is ráébredhetnek saját hiányosságaikra. Ez érvényes a hallássérült gyermekekre is, aki csoportmunkában megtalálhatja feladatkörét, de ennek az ellenkezője is előfordulhat. Ez konkrét feladat, illetve a csoport összetételének a függvénye. A pedagógus ugyanakkor ebben az esetben nem tud mindent irányítani, nem tud mindenre egyszerre figyelni. A csoportmunka váratlan helyzetek lehetőségét hordozza magában.

*A differenciálás a tanulási stílus szintjén* azt jelenti, hogy mindenki másképp tanul könnyebben. Amíg a hallók jobbra auditív vagy motoros beállítottságúak, addig a hallássérült gyermek inkább vizuális módon tanul. Ez annyit jelent, hogy a szemléltetés, illetve a tananyag vizuális módon való megsegítése számára kiemelt jelentőséggel bír. Pl. földrajzórán az átvett fogalmakat, tananyagot érdemes rajzban, táblázattal, grafikus szemléltetni. Készsgégtárgyak esetén érdemes az elvégzendő feladatot egy példával bemutatni.

*Differenciálás a célok szintjén:* a fent említett eltérő tanulási ütemek tükrében nem várható el, hogy az osztály tanulói egyforma célok szerint tudnak majd teljesíteni.

*Differenciálás az értékelésben:* A mindenkit egyformán osztályozó értékelési rendszerint könnyű meghatározni, ki a gyenge, ki a jó képességű. Ez ugyanakkor a pedagógus által felállított mérték szerint történik, és nem azt, hogy a tanuló teljesítményét képességei alapján önmagához mérjük. Nagyon jó eredményei vannak a szöveges értékelésnek, amely motiváló hatású lehet, mert konkrét teljesítményre, viselkedésre vonatkozik. Mind a pozitív, mind a negatív értékelés szerepel benne. Fontos a fejlődés előző fokával való összehasonlítás, így mód nyílik arra, hogy az összehasonlítást elvégezve megállapíthassuk, ki miben fejlődött, illetve miben maradt el. Tartalmaznia kell az értékelésnek a fejlődés következő lépcsőfokát is. A hallássérült gyermek számára így motiváló hatású lehet az értékelés, hogy az esetleges kudarcok ellenére se adja fel a küzdelmet, mivel a hallók között is megállja helyét. Hiszen végeredményben erről szól az élet.

### **3.1. Innovációk a pedagógusképzésben**

Magyarország európai uniós csatlakozása meggyorsította az együttnevelés optimális körülményeinek biztosítására irányuló törekvéseket. Az együttnevelés követelményeinek elterjedése hozzá tud járulni az iskolarendszer kívánatos átalakulásához.

Az együttnevelés előmozdítja az intézmények, partnerek és a környezet rugalmasabb együttműködését, ami alapfeltétel az előítéletek csökkentéséhez. Kétségtelen, hogy az iskolarendszer átalakulásához innovációs intézkedések, folyamatok szükségesek.

Innováción értjük a pedagógusok saját gyakorlatának optimalizálására irányuló folyamatot. Azt a szisztematikus, végiggondolt, tervezett erőfeszítést, melynek célja a pozitív változás, eredménye az új tartalom, új eszköz, új módszer, azaz az együttneveléshez szükséges ismeretsajátítási és tanulásszervezési eljárások megjelenése. (Jenei–Locsmándi–Megyeri, 2006)

Az innovációnak jelen kell lennie nemcsak a pedagógus és az intézmény eszköztárában, hanem az oktatási rendszer egészében is. Ugyanakkor sok olyan tanulmány jelent meg az elmúlt időben, amely felhívta a figyelmet az iskolák romló

eredményére. Ezért a Nemzeti Alaptanterv átdolgozott változata, az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája és a Nemzeti Fejlesztési Terv prioritásai olyan fejlesztési irányokat jelölnek ki, amelyek halaszthatatlanná teszik a közoktatás átfogó modernizációját. Nem elég a meglévő tantervek alternatíváiként új tantervi rendszerek fejlesztése, megjelentetése. Olyan alternatívák kialakítására van szükség, amelyek lehetővé teszik és segítik, támogatják új pedagógiák megjelenését, elterjesztését. A mai magyar közoktatás állapotai között sem a központilag-tantervileg „elrendelt” modernizáció, sem a helyi fejlesztésekre való ráhagyatkozás nem látszik járható útnak. Ehelyett inkább az óvodákban, iskolákban közvetlenül felhasználható, tudatosan és átgondolt módon fejlesztett oktatási programok kidolgozása, s a hozzájuk kapcsolódó továbbképzési, tanácsadói, értékelési és minőségfejlesztési rendszerek kialakítása jelentheti a megoldást.

A program- és taneszközfejlesztő innovatív műhely kialakításában részt vesz a SuliNova Kht. (Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht), amely az Oktatási Minisztérium tulajdonában van, és a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) közoktatást érintő programjainak szakmai koordinációját irányítja. A Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 2.1 számú, „Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben” c. Program B komponense foglalkozik a sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségének biztosításával, mely pályázati és központi programok által történik, és ilyen módon kaphatnak támogatást a gyermekek együttnevelését vállaló intézmények.

A központi program keretében megvalósuló fejlesztések olyan támogató pedagógiai rendszer kialakítását és megújítását teszik lehetővé, amelyeket az intézmények konkrét gyakorlati és tevékenységi szinten alkalmazhatnak. A fejlesztésben közel 300 szakértő: jeles kutatók, a gyógypedagógiai és inkluzív (befogadó) nevelés elméleti szakemberei, gyakorló pedagógusai vettek részt.

A fejlesztések eredményei a központi program szolgáltatásaként jutnak el a pályázatokon nyertes intézményekhez, és így az integrációs folyamat valamennyi résztvevőjét információhoz juttatják. Ezáltal lehetőség nyílik a széleskörű kapcsolatrendszer és pedagógiai környezet létrehozására, amelynek része az

inkluzív nevelést befogadó innovációs törekvés. Az inkluzív neveléssel kapcsolatos fejlesztési programok és szolgáltatások az inkluzív oktatás elterjedését szolgálják.

Ezek közé tartoznak a következők:

- a pedagógusképzési programok kifejlesztése és bevezetésének támogatása az inkluzív nevelés megvalósítása érdekében,
- pedagógus-továbbképzési programok kifejlesztése és megvalósítása,
- a társadalmi érzékenységet, illetve az integrációs oktatás támogatását növelő képzések kidolgozása és megvalósítása a helyi döntéshozók, a fenntartók képviselői és a nem pedagógus szakemberek számára,
- az integrált oktatás know how-jának fejlesztése, módszertani adatbank és szolgáltatási programcsomagok létrehozása,
- új módszerek kidolgozása az idő előtti iskolaelhagyás megelőzésére és a lemorzsolódás kockázatának korai felismerése. (SuliNova Kht. Változó tudás-befogadó iskola c. kiadványa, 2006)

#### *1. A pedagógusképzési programok kifejlesztése és bevezetésének támogatása az inkluzív nevelés megvalósítása érdekében*

A program célja a pedagógusképző intézmények megszólítása és bevonása a fejlesztésbe. A felsőoktatási intézmények szakértőinek részvételével kívánják felépíteni az elméleti ismeretanyagot és gyakorlati képzést, melynek elsajátítása után már a pályakezdő pedagógus számára sem ismeretlen az együttnevelés pedagógiai helyzete. Részben elkészültek, illetve folyamatosan készülnek azok a pedagógusképzési csomagok, melyeket legalább 10 pedagógusképző felsőoktatási intézmény képzési programjában ajánlanának. „A képzők képzésére 2005/2006-es tanév tavaszi félévében került sor, majd a 2006/2007-es tanév őszi félévében került sor a próbakurzusra, amelynek keretén belül a rehabilitációs-rehabilitációs tevékenységek, az attitűdváltást segítő programok, hatékony tanulómegismerési és segítő technikák kerültek oktatásra. A próbakurzus eredményei alapján végzik el a korrekciót.” (SuliNova Kht. Változó tudás-befogadó iskola c. kiadványa, 2006)

További tantárgyak, amelyek elfogadásra készültek, tanórai differenciálás heterogén csoportban, kooperatív tanulás, tevékenységközpontú pedagógiák, tanulói értékelési programadaptáció, együttműködő társadalmi kapcsolatrendszer, pedagógiai és jogi háttér témakörök, amelyek szintén 30 óraszámú tanegységek, és kialakításukra 2006-ban került sor.

## *2. Pedagógus-továbbképzési programok kifejlesztése és megvalósítása*

Ez a program azoknak a pedagógusoknak a számára készül, akik SNI gyermekeket oktatnak, és nem rendelkeznek az ehhez szükséges szaktudással. Az említett akkreditált továbbképzés segíti a szemléletváltást, előtérbe helyezi az inkluzív nevelés általános alapelveit, a pedagógiai és jogi hátteret. Erre az alapozó képzésre épülnek a pedagógus-továbbképzési programok: projektpedagógia, drámapedagógia, hatékony tanulómegismerési és segítő technikák, pedagógiai diagnózis, tanulói értékelési formák gazdagítása, habilitációs és rehabilitációs tevékenységek.

Azok az intézmények, amelyek pályáztak az SNI tanulók oktatásával kapcsolatos továbbképzésekre, úgynevezett mentori segítséget kapnak, amellyel a pályázati programok fenntarthatóságát kívánják támogatni. A mentori szolgáltatás egyik része a segítségnyújtás az intézmények közötti kommunikációs csatornák kialakításában.

A program keretében zajlik azoknak szakértőknek a felkészítése, akik a programcsomagok adaptációjában tudnak közreműködni. Együttműködésre épülő szakértői képzés keretén belül kapnak támogatást a Szakértői és Rehabilitációs Bizottság tagjai.

## *3. A társadalmi érzékenységet, illetve az integrációs oktatás támogatását növelő képzések kidolgozása és megvalósítása a helyi döntéshordozók, a fenntartók képviselői és nem pedagógus szakemberek számára*

Az inkluzív iskola elterjedésének és alapelveinek gyakorlásában nemcsak a pedagógusok és szakértői bizottságok megközelítését kell megcélozni, hanem a társadalmi környezet odafigyelő attitűdjének kialakítása is döntő tényezője az inkluzív iskola terjedésének. A pályázatot nyert intézmények tevékenységével összefüggésben képzések, tréningek keretében kapnak segítséget azok a döntéshozók, heterogén szakmacsoportok, civil szervezetek tagjai, akik érintettek az integrációs folyamatban, és a közoktatás különböző színterein, szintjein érvényesíthetik a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának társadalmi elfogadását. „Ők az akkreditált képzéseken nemcsak az együttneveléssel kapcsolatos jogi, pénzügyi, terminológiai és szakmai ismereteket sajátíthatják el, hanem az érdekérvényesítést segítő kommunikációs eszközrendszert és technikákat is.” A képzés nagy gondot fordít az integrációval és inklúzióval összefüggő

alapfogalmak pontos értelmezésére, valamint azokra a képességfejlesztő gyakorlatok megismerésére, amelyek szerepet játszanak a sajátos nevelési igényű tanulók sikeres integrációjá érdekében.

#### *4. Az integrált oktatás know-howjának fejlesztése, módszertani adatbank és szolgáltatási programcsomagok létrehozása*

A pályázat keretében fontos, hogy olyan kiadványok kerüljenek a szakma képviselőinek a kezébe, amelyek alapvető kérdésekben nyújtanak tájékoztatói lehetőséget és konkrét segítséget. Módszertani Intézményi Útmutatók hivatottak bemutatni az egyes módszertani intézményeket, az életkor-specifikus ellátás és fejlesztés lehetőségeit, a támogató tevékenységeket, a fejlesztés megfelelő eszközeire vonatkozó tanácsadást.

Dokumentációs Útmutatók kiadásának segítségével segítik a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó dokumentumok értelmezését, a fejlődésükkel és fejlesztésükkel kapcsolatos dokumentumok vezetését. A jógyakorlat-gyűjtemény pedig az együttnevelést sikeresen megvalósító intézmények jól működő gyakorlatának bemutatását hivatott szolgálni. Így a nyilvánosság közvetlen kapcsolatba kerülhet azokkal az intézményekkel, amelyek az együttnevelést sikeresen megvalósítják.

#### *5. Új módszerek kidolgozása az idő előtti iskolaelhagyás megelőzésére és a lemorzsolódás kockázatának korai felismerése*

Az integráló módszerek alkalmazása sok oktatási intézményben nem jelenik meg. Arról sincs megbízható adat, hány sajátos nevelési igényű tanuló sikertelen az integrációban, s ez, mint az iskola „negatív teljesítménye” milyen következményekkel jár intézményi szinten. Ezért olyan módszerek kidolgozására kerül sor, melyek intézményi szinten kezelhetik a problémát az oktatási rendszerből feltételezhetően kihulló tanulók számának csökkenése érdekében. A kérdés megoldásában alapvető lépés az okok vizsgálata. A sikertelenség okainak feltárására kutatási programot, majd ezt követően fejlesztési koncepció kidolgozását vállalta a programfejlesztés. A kutatási program már lezajlott, és eredményei rövidesen ismertek lesznek a nyilvánosság számára. Az eredmények alapján prevenciós program készül, amely a lemorzsolódás csökkentésének, a kimaradás visszaszorításának legfontosabb eszköze lesz.



A prevenció program tartalmi követelményei:

- Jelzőrendszer kialakítása a tanulói lemorzsolódás veszélyének időbeni észlelésére.
- Tanulási folyamatok egyéniesítése.
- Életvezetéshez, pályairányításhoz szükséges tanácsadás, szülő bevonása a folyamatba.
- Szakmai és szakmaközi együttműködés serkentése: az intézmény, a gyermekvédelem, a szociális intézményhálózat, a szülői szervezetek és a családok között.
- A pedagógus és az intézmény önreflexív önfejlesztő képességének megerősítése.
- Az iskola pedagógiai gyakorlatának fejlesztése.

Ezek a tervezett lépések, amelyek teljes folyamata, kristályosodása most zajlik, fontosak az oktatási rendszerben való munkához szükséges ismeretek és tudás megszerzéséhez, a szükséges kompetenciák kialakításához, és végső soron ez képezi a fogyatékos személyek társadalmi integrációjának alapjait.

Az elmúlt évtizedben a többségi pedagógusok megfelelő felkészülése fontos témája lett az együttnevelésnek. Ugyanis a többségi pedagógus az, akivel a sajátos nevelési igényű gyermek nap, mint nap kapcsolatba kerül, és általa szerzi meg a tudását. Ezért nem mindegy, hogy a pedagógus mennyire van felkészülve az SNI gyermek jövetelére. Sajnos a mai pedagógusképzésben az inkluzív oktatás még kevésbé van jelen, csak kezdeti formában jelenik meg, és nem mint kötelező tanegység szerepel.

Az elmúlt évtizedben fokozatosan elismerték, hogy a többségi pedagógus tudása nem elegendő ahhoz, hogy a speciális nevelési igényű gyermekkel hatékonyan foglalkozzon, mivel nem ismeri annak speciális nevelési igényeit, így szüksége van valamiféle továbbképzésre. Ezt az igényt felismerték a szakemberek, főiskolák, továbbképző intézmények, ezért különböző továbbképző tanfolyamokat szerveztek az együttnevelés témakörében. Az alábbiakban bemutatjuk azokat az intézményeket, amelyek a pedagógusokat továbbképezik, amennyiben erre igény mutatkozik.

*A. Európai főiskolai kutatócsoport* (amelynek tagjai magyar részről: Réthy Endréné, Schiffer Csilla és Schaffhauser Franz, az ELTE Pedagógia és Pszichológia Karon működő szakemberek) tagjai dolgozták ki az EUMIE (European Masters in Inclusive Education) inkluzív nevelés kétéves, másoddiplomás, mesterfokú (MA) képzésének tantervét. A képzés Európa-szerte akkreditálható, és megfelel a Bolognai Egyezmény

követelményeinek (Réthy–Schaffhauser–Schiffer, 2006). A képzés legfőbb célcsoportját a tanárok alkotják, de nyitott az inkluzív nevelést érintő dolgozók számára is. A jelentkezőknek rendelkezniük kell főiskolai diplomával, illetve azzal megegyező szintű pedagógiai végzettséggel vagy pedig kétéves szakmai gyakorlattal az inklúzió területén. A képzési program célja, hogy a jelentkezők inkluzív nevelésre vonatkozó szakmai kompetenciáját megerősítse. Az itt szerzett diplomát a pedagógia területén és a pedagógiához kapcsolódó intézmények területén: nevelési intézmény, szakirányú nonprofit vagy civil szervezet, szociális munka, klinikai rehabilitáció, valamint különböző kutatási projektek keretein belül hasznosíthatják.

A tanterv meghatározza az egyes modulok tudományos alapjait, a modul helyét a tantervben, a célokat, a képzési kimenetet, a modul ajánlott tartalmát, a téma feldolgozásának ajánlott módszereit, az értékelés módját és kritériumait és az ajánlott szakirodalmat.

Az alapmodulok közé tartozik:

- Mindenki számára megfelelő nevelés: tárgyalja az inkluzív nevelés fogalmát és a vele kapcsolatos különböző elméleteket.
- Tanítás és tanulás: áttekinti a pedagógia történetét, fejlődését és jelenlegi irányzatait, különböző neveléstudományi irányzatok koncepcióit.
- Az inkluzív nevelés kutatása: különböző kutatás-módszertani eljárások megismerését szolgálja, amelyek a tanulási és tanítási modellek pedagógiai szempontú elemzését is lehetővé teszik.
- A mindenkit befogadó nevelés nemzetközi perspektívái: figyelmet fordít az inkluzív nevelés témáját érintő nemzetközi megállapodások, kutatási eredmények összehasonlításának tanulmányozására.

Az elméleti alapokat közvetítő kötelező alapmodulok tanulmányozása mellett az ún. „elméletvezérelt gyakorlat választható moduljai” teszik változatossá. Az egyetemi szintű diploma megszerzéséhez két választható modul teljesítését írja elő a tanterv. A következő modulok közül lehet választani:

1. Vezetés és irányítás
2. Az inklúzió és a szociális, emocionális fejlődés
3. Befogadó tanulási környezet kialakítása és fejlesztése I., II.

4. Interkulturális nevelés
5. Információs és kommunikációs technológiák és segítő technológiák
6. Egyénileg kialakított modul
7. Szabadon választható modulok

A képzés elengedhetetlen részét képezi a szakmai gyakorlaton való részvétel, melynek időtartama legalább tíz hét. A képzést szakdolgozat zárja, amely a hallgatók számára lehetőséget teremt az inkluzív nevelés valamely területén szerzett tudásuk, tapasztalatuk bemutatására.

Magyarországon az ELTE PPK pedagógia szakos hallgatóinak inkluzív nevelés specializációja keretén belül érvényesül ez a képzés, amely már 2004 óta működik, és a hallgatók egyre szélesebb körének érdeklődése kíséri (Réthy–Schaffhauser–Schiffer, 2006)

*B. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (jogelődje a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, ELTE BGGYFK szerepel) kihelyezett tagozatain (Debrecen, Kaposvár) olyan speciálkollégiumok kerültek be az oktatási tantervbe, amelyek elsősorban a mentális fejlődésben elmaradt, tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek általános iskolában való megmaradásához kívántak hozzájárulni (Mesterházi, In: Mesterházi, 2001). Ezt követően megindult a tanulásban akadályozottak pedagógiája elnevezésű gyógypedagógia szakos képzés Békéscsabán és Kaposváron. A diplomakiadás ekkor még az anyaintézményben, a BGGYTF-n valósult meg. A kaposvári Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kara 1999-ben kapta meg az engedélyt a tanulásban akadályozottak pedagógiája szak megindítására. Ennek a képzésnek is az volt a célja, hogy elsősorban az osztálytanítókat készítse fel arra, hogy eredményesebben tudják oktatni a tanulásban akadályozott gyermekeket a többségi általános iskolákban. (Mesterházi, 2005)*

A gyógypedagógus-képzés 1992 óta nyitott az együttnevelés szakmai oldalának biztosítása felé a gyógypedagógus–terapeuta szakág elindításával, amelynek egyik mozgatórugója volt a gyógypedagógiai tevékenységet folytató közoktatási, egészségügyi, szociális intézményhálózat strukturális és tartalmi átalakulása. A reformfolyamat hatásából kiinduló kutatásokba bekapcsolódtak külföldi intézmények

is, mint a Darmstadti Evangelische Fachhochschule a TEMPUS, majd az ERASMUS program keretében, az integrációt segítő folyamatot elősegítő szakemberek képzésének elősegítése céljából. A kutatásfejlesztés leglényegesebb célja olyan egyetemi szintű képzés kidolgozása volt, amely az Európai Unió országaiban az SNI gyermekek integrált nevelésének és a fogyatékkal élő felnőtt emberek társadalmi integrációjának szervezése, koordinálása, menedzselése. A képzésfejlesztés jogi alapját a salamancai UNESCO-tézisek, pedagógiai alapját a fogyatékosság, illetve a sajátos nevelési igény modern értelmezése, humanisztikus emberkép, a kirekesztés nélküli társadalom, valamint a normalizációs elv nevelésben való alkalmazása képezi. Az e képzést abszolváló szakember képes bármely életkorú, bármely fogyatékoságú embernek, illetve környezetének segítséget nyújtani a számára legkedvezőbb integrációs feltételek megteremtésében. Alkalmazása lehetséges állami, önkormányzati, egyházi, alapítványi stb. fenntartású intézményekben, amelyben a fogyatékos munkát vállal, illetve ügyeit intézik. A képzés moduljainak kidolgozásánál figyelembe vették, hogy az MA fokozaton lényeges a tudományos munkára való felkészítés.

Az egyes képzési szakaszok funkciói:

A.) BA szakasz

a) Alapozó képzés: a gyógypedagógia alapjai, a gyógypedagógia háttértudományai, a gyógypedagógia cselekvési kompetenciák alapjai

b) A képzés második szakasza a további elméleti ismeretek alapozása mellett a következőket tartalmazza: a projektek alkalmazása a gyakorlatban, az integratív pedagógia szaktudományi ismereteinek elmélyítése, szaktudományi és társadalomtudományi ismeretek alkalmazása projektmunkában.

B) MA szakasz: az integratív gyógypedagógiával kapcsolatos személyes álláspontok kialakítása etikai oldalról, szakmai problémák interdiszciplináris feldolgozása, intézmények munkáinak elemzése.

Az együttműködés pedagógiai jelentősége az „integratív gyógypedagógia” főiskolai, illetve egyetemi szintű szak alapításának és indításának valamennyi feltétele. (Mesterházi, 2003)

A már pályán lévő többségi pedagógusok, óvodapedagógusok, szakoktatók, szociálpedagógusok, akik valamilyen nevelési oktatási formában már kapcsolatba kerültek sajátos nevelési igényű gyermekkel, érezték szakmai tudásuk hiányát, és

emiatt jelentkeznek szakmai továbbképzésre. A BGGYFK 1998 óta igyekszik biztosítani ezeknek a pedagógusoknak a megfelelő szakirányú továbbképzését a „Fogyatékosok együttnevelési (integrációs) pedagógiája” szakon. Ezt követően 2001-ben, majd 2003-ban, legutoljára 2006 szeptemberében nyitották a szakot attól függően, hogy megvolt-e a nyitáshoz szükséges megfelelő létszám. A képzés kétéves, és sikeres szakvizsga letétele után diplomát ad.

Az ELTE BGGYFK munkatársai is igyekeztek bekapcsolódni az inklúziós tanterv kialakításába az „Esélyegyenlőség biztosítása a fogyatékkal élők számára” című dán-magyar PHARE Twinning program keretén belül, amely három cselekvési területet jelölt ki:

1. Inklúziós tanterv kidolgozása a magyar pedagógusképzés számára.
2. A többségi intézmények akadálymentesítése.
3. Az ezekben az intézményekben dolgozó pedagógusok felkészítése a fogyatékkal élő gyermekek befogadására.

A szerzők a tanterv kidolgozásakor figyelembe vették, hogy ne csak a hallgatók szaktudását bővítsék, hanem teret kapjon az értékrendszer, személyes attitűd, különféle készségek kibontakozása. A tanterv öt szintre tagolódik, és a felhasználókon múlik, melyik részt milyen mértékben oktatják, mert a témák mélyebb tárgyalása nem tartozik közvetlenül az inklúzió témaköréhez, de az integrált tanításhoz nélkülözhetetlen feltétele. (Makai, 2006) Ilyen téma a kooperatív tanulásszervezés, a pedagógusok együttműködése, kooperatív tanulás. Az öt szint a következőkre tagolódik:

1. Nemzetközi szint: áttekintést ad az integrált nevelés elterjedésében szerepet játszó mozgalmakról, az ENSZ, OECD, UNESCO, Európai Unió szervezeteinek munkáiról, a különböző országokban érvényesülő jogi szabályozásról.
2. Nemzeti és helyi szint: a magyarországi integrált nevelést taglalja. Kitér a közoktatási törvény ezt érintő szabályozásaira, az önkormányzatok feladataira, a szakemberek munkáira, gyógypedagógiai intézmények bővülő funkcióira, hazai kutatásokra.
3. Iskolai szint: a befogadó intézmény egységessége szempontjából tekinti át az együttnevelést. Kitér nemcsak az iskola által biztosított tárgyi és személyi feltételekre, hanem az iskolavezetés és a tantestület attitűdjére, értékrendjére, a

pedagógusok egymás közti, illetve a szülővel és gyógypedagógussal megvalósítandó kooperációra is.

4. Osztályszint: áttekinti a különböző sajátos nevelési igények típusait, valamint a megsegítés lehetőségeit az együttnevelés során, az osztályfőnök és a gyógypedagógus együttműködését biztosító szervezési feladatokra.

5. Személyes szint: a szociális befogadás kérdéskörét tárgyalja, hogyan szolgálják a tanuló haladását az egyéni fejlesztési tervek, milyen minőségbiztosítási formák, milyen önellenőrzési módszerek segítik elő a pedagógus személyes fejlődését, és milyen lehetőségei vannak a személyes konzultációnak.

A tanterv mellé útmutató is készült, amelyet kiegészít a „Befogadás? Igen!” c. videofilm. Ez a sajátos nevelési igényű gyermekek különböző típusainak együttnevelését mutatja be. Ezt a filmet megkapták a pedagógusképző intézmények. Sor került a főiskolai oktatók e témával kapcsolatos egyhetes továbbképzésére is.

A tanterv és útmutató alapján sor került egy 30 órás akkreditált továbbképzési program kidolgozására „Fogyatékossgal élő – sajátos nevelési igényű – tanulók tanulási esélyegyenlőségének elősegítése” címmel, amelynek akkreditációja már megtörtént. „A közeljövőben tanfolyamok indulnak, melyeken legalább 500 többségi pedagógus vesz részt, hogy alapismereteket szerezzon az integrált oktatás, nevelés feladatainak ellátásához.”(Csányi–Fótiné 2006, 64.o.)

*C. Magántovábbképző központok: Az OKTÁV Továbbképző Központ* gyógypedagógiai asszisztensképző tanfolyamot indított. A tanfolyam célja a gyógypedagógiai asszisztens szakmai kompetenciájának kialakítása. Jelen pillanatban még viszonylag kevés iskola él az ún. kéttanáros modellel, azaz a gyógypedagógus és pedagógus által közösen szervezett tanórai oktatásának lehetőségével. A gyógypedagógiai asszisztens feladata az oktatás, nevelés során a tanítási órán, illetve a tanórán kívül a gyógypedagógussal együttműködve, annak irányításával részt venni a pedagógiai feladatok megoldásában, begyakorlásában. Munkáját gyógypedagógiai oktatási-nevelési intézményekben, speciális nevelést igénylő gyermekek, fiatalok, felnőttek közösségeiben, fogyatékosok napközi otthonaiban, szanatóriumokban végezheti. A tanfolyamot azon pedagógusoknak – és nem pedagógusoknak is – ajánlják, akik pedagógiai-gyógypedagógiai munkakört töltenek be, és tevékenységük színvonalát kívánják emelni.

Az említett tanfolyamok, továbbképzések iránti érdeklődés, hatékonyságuk, szakmában való kihasználtságuk az elkövetkező évtizedben fog megmutatkozni. Előreláthatóan meg fog növekedni a szakirányú végzettségűek száma. Ugyanakkor a szakmában való érvényesülésük nagymértékben az oktatás finanszírozottságától függ, tehát az oktatáspolitikának nagyobb hangsúlyt kellene szentelnie a gyógypedagógus szakma „presztízsének” emelésére.

### **3.2. Az integrált nevelés jogi háttere**

A sajátos nevelési igényű tanulók neveléséről, oktatásáról, illetve a hozzájuk kapcsolódó szolgáltatásokról az OM 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény, amelyet több ízben módosítottak; a MKM képzési kötelezettségről és pedagógiai szakszolgálatról szóló 14/1994.(VI: 24.) törvény, valamint a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény rendelkezik. Az utóbbiban konkrét feladatokat és határidőket szabott az iskoláztatást illetően. Ennek értelmében a fogyatékos személy speciális iskoláztatásának 2005. jan.2-ig meg kellett teremteni a tárgyi és személyi feltételeit.

A közoktatási törvény (6. §(2), 24. §(5)) rendelkezik arról, hogy ha a gyermek iskolaérett lesz, akkor „attól a naptól válik tankötelessé, amelyben a hatodik életévét május 31. napjáig betöltötte”. Tankötelezettsége annak a tanévnek végéig tart, amelyben a gyermek a tizenhatodik életévét betölti. Az SNI tanuló tankötelezettsége legfeljebb annak a tanévnek végéig hosszabbítható meg, amelyben a tizennyolcadik életévét betölti (6. §(4) a,b). A tankötelezettség kezdetéről, meghosszabbításáról az SNI gyermek esetében a tanulási képességeket vizsgáló szakértői rehabilitációs bizottság vagy az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző rehabilitációs bizottság véleménye alapján az igazgató dönt. A tankötelezettség legfeljebb annak a tanévnek a végéig hosszabbítható meg, amelyben a gyermek a 20. életévét betölti.

(8. §(8)) Az általános műveltséget megalapozó szakaszban az „iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti Alaptantervben szereplő műveltségi területekre épülő kerettantervek biztosítják. (8. §(11)) A Nemzeti Alaptanterv tartalmazza a sajátos követelményeket, amely a sajátos nevelési igényű

tanulók iskolai oktatásának is alapdokumentuma, az abban meghatározott kiemelt fejlesztési feladatok a sajátos nevelési igényű tanulókra is érvényesek”.

Az SNI tanulókat nevelő-oktató iskoláknak pedagógiai programjuk, helyi tantervük elkészítésekor figyelembe kell venniük:

- a közoktatási törvény, a NAT és az Irányelv rájuk vonatkozó előírásait,
- a kollégiumi nevelés országos alapprogramját,
- a nevelés és oktatás valamennyi lehetőségeit,
- a helyi önkormányzati intézményfenntartó minőségirányítási programját,
- a szülők elvárásait,
- az általuk nevelt tanulók sajátosságait.

Az Irányelv 2/2005. (III.1.) OM rendeletében megfogalmazott definíció szerint a sajátos nevelési igény kifejezi:

- a) a tanuló életkori sajátosságainak fogyatékosága által okozott részleges vagy teljes körű módosulását,
- b) az iskolai tanuláshoz szükséges képességek részleges vagy teljes kiesését, lassúbb ütemű és az átlagtól eltérő szintű fejleszthetőségét.

„Az SNI a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálást, speciális eljárások alkalmazását, illetve kiegészítő fejlesztő, korrekciós, rehabilitációs, rehabilitációs, valamint terápiás célú pedagógiai eljárások alkalmazását teszi szükségessé.” A sajátos nevelési igényű gyermekek körét a közoktatásról szóló törvény 121. §-a (1) bekezdésének 29. pontja határozta meg. E törvény értelmében SNI tanulóknak az számít, aki:

- testi, érzékszervi, értelmi, beszédfogyatékosággal rendelkezik, továbbá az, aki több fogyatékoság előfordulása esetén halmozott fogyatékosággal rendelkezik,
- pszichés fejlődési zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan, súlyosan akadályozott gyermekek, tanulók, akit a közoktatási törvény következőképpen példáz: diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, mutizmus, kóros hiperkinetikus vagy kóros alvási zavar. A 2006-ban elfogadott évi CXXI: törvény – melynek hatályba lépése 2007. január elseje – a pszichés fejlődés zavarai miatt tartósan és súlyosan akadályozott gyermekeket, tanulókat kiemelte az SNI gyermekek csoportjából és áthelyezte őket a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek körébe. Az Országgyűlés elrendelte e csoportba tartozó gyermekek, tanulók a szakértői bizottságok általi teljes körű felülvizsgálását (126§) annak



érdekében, hogy megállapítsa az SNI gyermekek, tanulók csoportjába tartoznak-e vagy pedig a magatartási nehézségekkel küzdők csoportjába sorolandók. Az átmeneti szabályozás alapján 2008. július végéig kell elvégezni a szükséges csoportosítást, és dönteni kell az érintett tanulók további ellátásáról.

Az említett 121.§ (1) bekezdésének új, 29. pontja magyarázza, miért sorolta két csoportba a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos rendellenességével küzdő gyermekeket, tanulókat.

„Sajátos nevelési igényre szorulnak mindkét esetben ezek a gyermekek és tanulók,  
- más ellátásra jogosultak azok, akiknél organikus okra visszavezethető,  
- más ellátásra jogosultak azok, akiknél organikus okra vissza nem vezethető a megismerő funkciók vagy viselkedés fejlődésének tartós és súlyos rendellenessége.“  
(Iskolaszolga, 2007).

Mindkét esetben a vizsgálatot a szakértői és rehabilitációs bizottság végzi, azonban abban az esetben, ha a megismerő funkciók vagy a fejlődés rendellenessége organikus okra vissza nem vezethető, akkor nevelési tanácsadás keretében kell gondoskodni az ellátás megszervezéséről, míg abban az esetben, ha a megismerő funkciók tartós organikus okra vezethetők vissza, gyógypedagógiai ellátás keretében. Az említett változások miatt az új törvény rendelkezik arról, hogy az organikus okra vissza nem vezethető rendellenességgel küzdő gyermekek fejlesztő foglalkozásban, míg a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésnek tartós organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességgel küzdő gyermekek továbbra is rehabilitációs foglalkozásban vesznek részt.

Az Irányelv szerint a rehabilitációs, rehabilitációs tevékenység közös céljai és feladatai közé tartozik „a hiányzó vagy sérült funkciók helyreállítása, újak kialakítása, meglévő ép funkciók bevonása a hiányok pótlása érdekében, a különféle funkciók egyensúlyának kialakítása, a szükséges speciális eszközök elfogadtatása és használatuk megtanítása, az egyéni sikereket segítő, társadalmi együttélés szempontjából kívánatos egyéni tulajdonságok, funkciók fejlesztése”.

Az 1.3.3. fejezet bekezdése szerint a sajátos nevelési igényű tanuló fejlesztésére vonatkozó célokat, feladatokat meg kell jeleníteni az intézmény pedagógiai, minőségirányítási programjában, a helyi tanterv műveltségi programjában, tematikus egységekhez, a tervekhez kapcsolódó tanítási-tanulási programban, az egyéni

fejlesztési tervben. „A szakirányú végzettséggel rendelkező gyógypedagógiai tanár/terapeuta kompetenciája a programok, programcsomagok létrehozása, a rehabilitációs, rehabilitációs egyéni kiscsoportos fejlesztés, közreműködés az integrált nevelés-oktatás keretein belül a tanítási órákba beépülő rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztő tevékenység tervezésében, ezt követő konzultációban”. Ezeket a tevékenységeket az egyéni fejlődési lapon kell dokumentálni.

Az egyéni fejlődési lap vezetését és alkalmazását a (4. §(1)) törvény értelmében a 2006/2007-es tanévtől az iskolai oktatás valamennyi évfolyamán alkalmazni kell. Az Irányelv 1.5. fejezete szerint az egyéni fejlődési lapot szükség esetén a pedagógus készíti, és ennek alapján egyéni haladási ütemet biztosít. A gyógypedagógus az egyéni fejlesztési terv alapján terápiás fejlesztő tevékenységet végez a tanulóval való közvetlen foglalkozáson.

Az Irányelv célja, hogy az SNI tanulók esetében a tartalmi szabályozás és a gyermeki sajátosságok ugyanúgy összhangba kerüljenek, mint más gyermekekénél. Az Irányelv annak a biztosítását szolgálja, hogy „a fejlesztés a számukra megfelelő tartalmak közvetítése során valósuljon meg, segítse minél teljesebb önállóság elérését és a társadalomba való minél teljesebb beilleszkedést, az iskola fejlesztési követelményei igazodjanak a fejlődés lehetséges üteméhez”. A pedagógiai feltételek szempontjából kötelező az SNI gyermek számára a speciális tanterv, tankönyvek, tanulási segédletek, speciális gyógyászati, valamint a tanulást, életvitelt segítő technikai eszközök alkalmazása.

Az integrált nevelésben, oktatásban részt vállaló közoktatási intézmények igénybe vehetik az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények, a szak- és pedagógiai szakmai szolgáltatás, az utazó gyógypedagógiai hálózat működtetésére kijelölt intézmények segítségét a megyei/fővárosi közoktatási-fejlesztési tervekben meghatározott feladatellátás szerint.

A szülőnek joga van a nevelési-oktatási intézményt szabadon megválasztania (13. §(1)). Ez részben ellentmond annak, hogy a Tanulási Képességet Vizsgáló Országos Szakértői Rehabilitációs Bizottság mondja ki, alkalmas-e a gyermek integrált oktatásra. A szülő további joga (13. §(5)), hogy a polgármester segítségét kérje ahhoz, hogy gyermeke különbözeti vizsga vagy iskolaismétlés nélkül folytathassa

tanulmányait, ha a településen nem működik olyan iskola, amelyik a tankötelezettség végéig biztosítja az iskolai nevelést és oktatást. A sajátos nevelési igényű gyermek szülője a polgármester segítségét kérheti ahhoz is, hogy gyermeke óvodai neveléséhez, iskolai neveléséhez-oktatásához a településen a feltételeket megteremtse. A szülő jogai közé tartozik (14. §(1)), hogy tájékoztatást kapjon a nevelési-oktatási intézmény nevelési, illetve pedagógiai programjáról, illetve gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről.

Az SNI tanuló joga (30. §(1)), hogy állapotának megfelelő pedagógiai, konduktív pedagógiai, gyógypedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdve, hogy fogyatékoságát megállapították. A sajátos nevelési igényű tanuló nevelés-oktatása a többi gyermekkel együtt vagy külön történhet (30. §(2)). A gyógypedagógiai nevelésben, oktatásban résztvevő nevelési-oktatási intézményeknek rendelkezniük kell azokkal a tárgyi, személyi feltételekkel, amelyek a tanulók óvodai vagy iskolai neveléséhez és oktatásához, valamint egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs ellátásához szükségesek.

Amennyiben az intézmény vállalja az SNI gyermek nevelését vagy oktatását, emelt normatívát kap utána. Erről az 1993. évi LXXIX. Törvény 1. számú melléklete [A törvény 15. §-ának (3) bekezdés, 16. §-ának (4) bekezdés, 39. §-ának (3) bekezdés és a 118. § (3) bekezdéséhez] rendelkezik. Ugyanakkor, az emelt normatívát az önkormányzat adja, így előfordulhat, hogy a pénzügyi keret nem jut el az érintettekhez, bár ennek törvényi feltételei már adóttak.

A nevelési-oktatási intézményt a szülő választja ki a tanulási képességet vizsgáló országos szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján (30. §(3)). A jegyző kötelezheti a szülőt (30. §(4)), hogy gyermekével jelenjen meg a szakértői vizsgálaton, illetve szakértői vélemény alapján gyermekét a megfelelő oktatási intézménybe írassa be. „Ha a gyermeknek kijelölt oktatási intézmény a gyermeket nem tudja felvenni (30. § (5)), a szakértői véleményt adó intézmény megkísérel egy másik, sajátos neveléshez és oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételekkel rendelkező nevelési-oktatási intézményt találni. Ha a gyermek, tanuló elhelyezése így sem oldható meg, akkor a szakértői véleményt adó intézmény meghatározza,

hogy a gyermek milyen módon kapcsolódhat be a nevelésbe, oktatásba, és a gyermeket előjegyzésbe veszi, míg felvételét nem sikerül megoldani.”

Ha a gyermek a tankötelezettségét fogyatékosága miatt nem tudja teljesíteni (30. § (6)), attól az évtől, amelyben ötödik életévet betölti, az óvodai nevelés első napjától kezdődően a fejlődést biztosító fejlesztő felkészítésben vesz részt. A képzési kötelezettség a tankötelezettség fennállásának végéig tart. A képzési kötelezettség idejének meghosszabbításáról a szakértői rehabilitációs bizottság dönt. A fejlesztő felkészítés megvalósítható otthoni ellátás, fogyatékosok ápoló, gondozó otthonában nyújtott gondozás, fogyatékosokat rehabilitációs intézményében, fogyatékosok nappali intézményében nyújtott gondozás, gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás keretében biztosított fejlesztés, gondozás, konduktív pedagógiai ellátás, illetőleg a gyermek hatéves koráig bölcsődei gondozás keretében. A jegyző kötelezheti a szülőt, hogy jelenjen meg a szakértői vizsgálaton, illetőleg, hogy gyermeke részére a szakértői véleményben meghatározottak szerint biztosítsa a fejlesztő felkészítésben való részvételét.

A Ktv. 3. számú melléklete az 1993. évi LXXIX. törvényhez „Az osztályok, csoportok szervezése” rendelkezik arról, hogy a SNI tanulót az óvodai csoport, iskolai osztály, kollégiumi csoport létszámának számításánál kettő, a testi, érzékszervi és a középsúlyos értelmi fogyatékos, továbbá az autista gyermeket, tanulót pedig három gyermekként, tanulóként kell számításba venni. Két tanulóként kell számításba venni a felzárkóztató oktatásban [27. § (8) bekezdés] részt vevő tanulót.”

A sajátos nevelési igényű gyermeket a szakértői rehabilitációs bizottság vagy nevelési tanácsadó véleménye alapján az igazgató mentesítheti egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és minősítés alól. A 19/2004. (VI. 14.) OM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról szóló 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet módosítása kimondja, hogy a közoktatási törvény 30. §-ának (9) bekezdése alapján bizonyos tantárgyakból, tantárgyrészekből a tanuló teljesítményének értékelése, minősítése alóli mentesítés céljából szakértői vizsgálat indítható:

a) az iskolai oktatás első–hatodik évfolyamában január 31-ig, szükség szerint bármikor,

b) az a) pontban meghatározott időpontot követően annak a tanévnek március 31. napjáig, amelyben az adott tantárgy tanulását a tanuló megkezdte.

(4) Ha a szakértői és rehabilitációs bizottság eljárását a (3) bekezdésben meghatározott célból, az ott megjelölt időponttól eltérő, későbbi időpontban indítják, csatolni kell az érintett iskola igazgatójának egyetértő nyilatkozatát, miközben az iskola igazgatója a döntéséhez beszerzi a tanuló osztályfőnöke és az adott tantárgyat tanító pedagógus véleményét. „Az iskola igazgatója egyetértésének hiányában a szakértői és rehabilitációs bizottság vezetője vagy az általa kijelölt szakértői bizottsági tag – a tanuló meghallgatása után – dönt a vizsgálat szükségességéről vagy a kérelem elutasításáról. Az elutasításáról szóló döntést írásba kell foglalni.”

Ha a Szakértői Bizottság (a továbbiakban, mint SzB szerepel) elfogadja a bizonyos tantárgyak alóli mentesítést, akkor az iskola a mentesített tantárgyak, tantárgyrészek helyett egyéni foglalkozást szervez a tanuló részére. Az egyéni foglalkozás keretében – egyéni fejlesztési terv alapján – segíti a felzárkóztatást a többi tanulóhoz.

Az alapműveltségi vizsgán, érettségi vizsgán az érintett tantárgyak helyett a tanuló másik vizsgatárgyat választhat. A vizsgákon biztosítani kell a hosszabb felkészülési időt, az írásbeli beszámolón lehetővé kell tenni az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszközök (írógép, számítógép stb.) alkalmazását, szükség esetén az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval történő felváltását.

(30. §(10)) A korai fejlesztés, gondozás, továbbá képzési kötelezettség feladatait pedagógus munkakörben gyógypedagógus (terapeuta), illetve konduktor végzi. Szükség esetén szociálpedagógus, óvodapedagógus, tanító, tanár; nem pedagógus munkakörben: szociális munkás, gyógytornász, ápoló, gyermekfelügyelő, pedagógiai asszisztens, gyógypedagógiai asszisztens, bölcsődei gondozó látja el.

A szülő és nevelő munkáját (34. §) és a nevelési oktatási intézmény feladatainak ellátását pedagógiai szakszolgálat segíti. A pedagógiai szakszolgálat feladata a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, gondozás, tanulási képességet vizsgáló szakértői rehabilitációs tevékenység, nevelési tanácsadás, logopédiai

ellátás, továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás, konduktív pedagógiai ellátás, gyógytestnevelés. (35. §(1)) A gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, gondozás feladata a sajátos nevelési igényű gyermek fogyatékosága megállapításának időpontjától kezdődően a gyermek korai fejlesztése, gondozása a szülő bevonásával, és a szülő részére tanácsadás nyújtása. Ha a gyermek harmadik életévét betöltötte, akkor vehet részt korai fejlesztésben, gondozásban, ha nem kapcsolódhat be az óvodai nevelésbe.

(35. §(2)) A szakértői bizottság tevékenysége kiterjed a fogyatékoság szűrése, vizsgálata alapján javaslatot tenni a gyermek, tanuló különleges gondozás keretében történő ellátására, az ellátás módjára, formájára és helyére, az ellátáshoz kapcsolódó pedagógiai szakszolgáltatásra, vizsgálni a különleges gondozáshoz szükséges feltételeket.

(52. §(6)) A befogadó nevelési-oktatási intézmény köteles a fogyatékos tanulók részére a meghatározott tanórai foglalkozásokon kívül egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórákat szervezni. Az SNI gyermek annyi foglalkozáson vesz részt, amennyi a fogyatékoságából eredő hátránya csökkentéséhez szükséges.

A kötelező egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs tanórai:

- a) 15% – értelmi fogyatékos, pszichés fejlődés zavarait mutató gyermekek, tanulók
- b) 35% – gyengénlátók
- c) 40% – mozgássérült, vak, nagyothalló, beszéd fogyatékos tanulók
- d) 50% – siket, autista tanulók esetében.

Az (52. §(7)) értelmében az iskola a tanulók érdeklődése, igénye szerint nem kötelezően választható tanórákat szervez. Ha az igazgató a fenntartó egyetértésével más nem állapít meg, akkor a kötelező tanórai foglalkozások:

- a) az első-negyedik évfolyamban tíz,
- b) az ötödik-hatodik évfolyamban huszonöt,
- c) a hetedik-nyolcadik évfolyamban harminc,
- d) a kilencedik-tizedik évfolyamban negyvenöt,
- e) a tizenegyedik-tizenharmadik évfolyamban hatvan,
- f) szakképzési évfolyamban öt százalék.

(70. §(7-10)) Az első évfolyamra felvett tanulót, ha egyéni adottsága szükségessé teszi, az igazgató mentesítheti az értékelés, minősítés alól, vagy egyéni továbbhaladást engedélyezhet. Ha a tanulót mentesítették az értékelés alól, akkor az első évfolyamot a többi tanulóval azonos osztályban előkészítő tanfolyamként végzi el. Egyéni továbbhaladás esetén, az engedélyben meg kell határozni, mely tárgyból, mely évfolyam utolsó tanítási napjáig kell a tanulónak utolérni a többiekét. Az egyéni továbbhaladás különböző évfolyamokig, de legkésőbb a negyedik évfolyam végéig tarthat.

(78. §(2)) Az iskolai tanulmányokat attól a tanévtől kezdődően, amelyben a tanuló a nyolc évfolyamos általános iskolában tizenhetedik, középiskola és szakiskola esetén huszonharmadik életévét betölti, kizárólag felnőttoktatás keretében folytathatja. A sajátos nevelési igényű gyermek esetében plusz három évet kell hozzászámítani.

(86. §(1-2)) A községi, városi, fővárosi kerületi, megyei jogú városi kormányzat köteles gondoskodni az óvodai nevelésről, általános iskolai oktatásról. Ez a kötelezettség magában foglalja a többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhető sajátos nevelési igényű tanulókat is. A megyei önkormányzat, fővárosi önkormányzat köteles gondoskodni 87§(1) g) a gyógypedagógiai tanácsadás, a korai fejlesztés és gondozás megszervezéséről, a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenységről, konduktív pedagógiai ellátásról. A fővárosi önkormányzat köteles gondoskodni a fogyatékoság megállapításához szükséges országos szakértői rehabilitációs bizottság tevékenységének az ellátásáról.

A helyi önkormányzatok által fenntartott nevelési-oktatási intézmények, helyi önkormányzati feladatellátás keretében (114. §(1)) a) ingyenesen igénybe vehető szolgáltatás az óvoda, és a sajátos nevelési igényű gyermek számára napi két óra felzárkóztató foglalkozás.

(114. § (2)) Az SNI tanuló esetében az oktatásban való részvétel és kollégiumi ellátás, a (3) fejlesztő felkészítés és a pedagógiai szakszolgálatok igénybevétele ingyenes.

Ha a sajátos nevelési igényű tanuló a szakértői vélemény alapján tanulmányait magántanulóként folytatja (120. §(1-5)), illetve szülői otthoni ellátás keretén belül

folytatja tanulmányait, a szakértői véleményben megjelölt szakember foglalkoztatásának költségeit a szakértői véleményt készítő intézet fedezi. Meg kell téríteni a pedagógiai szakszolgálatot nyújtó intézmény, sajátos nevelési igényű gyermek oktatását végző, fejlesztő felkészítést biztosító intézmény eléréséhez szükséges helyközi utazás költségeit. A gyermeknek, tanulónak, kísérőjének a Társadalombiztosítási Intézet fizeti ki, az utazási költséget a tanuló szülőjének szervezett gondozói tanfolyam költségeit a tanfolyamot szervező közoktatási intézmény fizeti. A kifizetéshez szükséges fedezetet az országos közalapítványból kell biztosítani.

A fentiekből kitűnik, hogy a közoktatási törvény igyekszik rugalmasan kezelni az SNI tanulók együttnevelését, ám maga a törvény még nem garantálja ennek a gyakorlatban való érvényesülését. Ez különösen akkor szembetűnő, ha az igényelt normatív támogatás nem jut el az érintettekhez, mivel a fenntartó önkormányzat nem rugalmas. További gond van a gyógypedagógusok alkalmazásával, sok helyen nincs megfelelő kompetenciájú szakember, ami sokkal inkább a gyógypedagógus szakma alulfinanszírozottságának és nem a gyógypedagógusok alacsony létszámának a következménye.

Mindezek ellenére úgy tűnik, elkezdődött egy folyamat az együttnevelés gyakorlatban való átültetésére, ám ez akadozva halad, és a törvény gyakorlatba való átültetése a következő évtizedben fog egyre inkább érvényre jutni.

### **3.3. Az integrált nevelést segítő szolgáltatások**

#### *1. A tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottságok tevékenységéről*

A pedagógiai szakszolgálatok körébe tartozó tanulási képességet vizsgáló 32 fővárosi és megyei bizottság, valamint a négy fogyatékosági területet (beszéd, hallás, látás, mozgás) lefedő négy országos szakértői bizottság legfontosabb feladata a szűrés. Az SzB tevékenysége, illetve határozata mérföldkőnek vehető a család, szülő, gyermek életében, hiszen a vizsgálat alapján dől el, hogy együtt vagy szegregáltan nevelkedhet-e a gyermek, illetve határozat születik arról is, hogy a különleges gondozáshoz milyen feltételeknek kellene megvalósulniuk.



Az SzB-vizsgálat komplex gyógypedagógiai, orvosi, pszichológiai vizsgálat, amely anamnesztikus adatokkal is igyekszik a gyermek háttérét feltárni. A képzési kötelezettségről és pedagógiai szakszolgálatokról szóló törvény 12§ értelmében a szakértői rehabilitációs bizottságnál a sajátos nevelési igény fennállásának vizsgálata – ha a rendelet másképp nem rendelkezik – a szülő kérésére, illetve egyetértésével indul. (2) Szakértői vélemény készítését a szülő bármikor kérheti.

A vizsgálat a szülő, ill. gondviselővel való beszélgetéssel indul, mely során kiderül a szülő elképzelése, óhaja, és bővebb tájékoztatást tudnak adni a vizsgálaton történekről. A későbbiekben az anamnézis során a gyermekkel kapcsolatos sokoldalú információ feltárása történik. Mivel az SzB tevékenysége az életkort tekintve a csecsemőkortól a felnőttkorig terjed, az életkor alapvetően meghatározza azt, milyen tevékenységet végez el a vizsgáló szakember.

Az általánosan jellemző sajátosságok a vizsgálatokkal kapcsolatban Metzger (2006, 19. o.) szerint a következők:

- A legfontosabb szempont a tanulási képességek vizsgálata.
- Az SzB általában egyszeri vizsgálatot végez, s emiatt sok kritika éri. A tartós megfigyelés nem elterjedt a körülmények miatt, de egy egyszeri vizsgálat is nagyon sok információt adhat, és speciális problémák esetén kiegészítő vizsgálatok történhetnek.
- Az intelligenciavizsgáló tesztek eredményei csak támpontot adnak a gyermekre vonatkozóan. Sokkal fontosabb a tanulékonyság, illetve intelligenciastruktúra, amely a későbbi pedagógiai munka egyik alapja lehet.
- A szakorvos vizsgálatában jelentős szerepet kap az anamnesztikus adatok orvosi részeinek feltárása, hiszen a sérülés okát sokszor itt találjuk. A szakorvos tudja legjobban értelmezni a beérkezett orvosi dokumentumokat.

A szakértői vélemény fontos dokumentum, mely tartalmazza:

- a vizsgálat rövid leírását, a fogyatékossgágra vagy annak kizárására vonatkozó megállapítást, az azt alátámasztó tényeket (14§),
- annak megállapítását, hogy a gyermek, tanuló csak az e célra létrehozott, fogyatékossg típusának megfelelő nevelési-oktatási intézményben, osztályban, csoportban, vagy a többi gyermekkel, tanulóval közösen is részt vehet az óvodai nevelésben, iskolai nevelésben, oktatásban,

- a gyermek, tanuló nevelésével, oktatásával kapcsolatos sajátos követelményeket, javaslatot az egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és minősítés alóli mentesítésre.

(3) A szakértői rehabilitációs bizottság tájékoztatja a szülőt azokról a lehetőségekről, amelyek alapján gyermeke a korai fejlesztésben és gondozásban részt vehet, tankötelezettségnek, illetve a fejlesztő felkészítésnek eleget tehet. A kijelölt intézményt a szülő választja ki a szakértői és rehabilitációs bizottság által javasolt intézmények közül. (14§ (3)) „Az SzB nem helyezheti a gyermeket csak olyan intézménybe, ahol a sajátos nevelési igénynek, ezen belül is a fogyatékoságának ill. pszichés fejlődési zavarának megfelelő gondozás megvalósul, erre megvannak a feltételek.” (Metzger, 2006, 20.o.)

A közoktatás rendszere gyorsan változik, jelen pillanatban részesei vagyunk annak a folyamatnak, amely az integráció irányába halad. A SZB szerepe meghatározó ebből a szempontból, hiszen véleményük, döntésük értelmében kaphat a gyermek „zöld utat” az integráció irányába.

Mikecz (2001) kutatásában, amelyben a budapesti integráló intézményeket térképezte fel, megállapította, hogy az SzB-ok csak 17%-ban játszanak szerepet az elhelyezésben, és a fővárosban nem teljesül az a törvényi elképzelés sem, miszerint a jegyzők a gyógypedagógiai nevelés-oktatásban résztvevő iskolák címjegyzékét nyilvántartsák.

Gyakori eset, hogy a szülő nem ért egyet az SzB véleményével. A SZB gyakran szembesül azzal a ténnyel, hogy a szülő az integrált nevelést azért kéri, mert ezáltal hárítja el a valóság vállalását és „tisztítja meg” a másság jelzőtől gyermekét. A szülő ezen kiegyensúlyozatlanságát gyakrabban lehet tapasztalni, mint a speciális iskolákat látogató gyermekek szülőiét. Az SzB gyakori tapasztalata (Metzger, In: Torda, 2004), hogy az integráltan tanuló gyermekek szülői többször kezdeményezik fogyatékos gyermekük állapotdiagnózisának módosítását, mint ahányan ezt kéri a szegregáltan tanuló, hasonló adottságú gyermekek esetében. Érdekes megfigyelni azt, hogy a hivatalból való felülvizsgálat kötelezettsége is különbséget tesz az

integráltan és szegregáltan tanuló fogyatékosok tekintetében, mégpedig azzal, hogy elrendeli az integráltan tanuló fogyatékosok rendszeres nyomon követését.

A közoktatási törvény rugalmasan kezeli az átjárhatóságot egyes intézmények között. Abban az esetben, ha gondok jelentkeznek az SNI gyermekekkel kapcsolatban, pl. nem tud haladni a tanulásban, nem fejlődik és a pedagógus egyedül az iskolán belüli erőforrásokkal nem képes megoldást találni a problémákra, akkor a nevelési tanácsadóhoz lehet fordulni, és nem az SzB-hez, mert ennek feladata a szakértői vélemény elkészítésével megszűnik. Az általuk készített szakértői vélemény viszont továbbra is alapul szolgál az érintett gyermek, tanuló ellátásához. A Ktv. úgy fogalmaz, hogy a nevelési tanácsadó vizsgálatát a gondviselő vagy gyámhivatal kérheti. Ha az iskola nem képes a szülőt meggyőzni e szakszolgálat igénybevételeéről, akkor segíthet a gyermekvédelem.

Azok a gyermekek, tanulók, akik a közoktatási törvény legújabb módosítása szerint átkerülnek az SNI gyermekek csoportjából a viselkedés fejlődésének tartós, súlyos rendellenességgel küzdő gyermekek, tanulók csoportjába, jogosulttá válnak a fejlesztő foglalkozásra a nevelési tanácsadás keretein belül. A nevelési tanácsadás feladata e területen az, hogy támogassa a nevelő, oktató munkáját, segítséget nyújtson a családdal való kapcsolattartásban. A nevelési tanácsadóban megvizsgálják a gyermeket, tájékoznak a körülményeiről, szakvéleményt készítenek, amely tartalmazza, hogy a gyermeknek vannak-e beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségei. Tehát a pedagógus kérhet külső segítséget, illetve a gyermek olyan iskolába, osztályba kerülhet, ahol kisebb a létszám és jobbak a feltételek. Amennyiben a gyermek veszélyeztetett, és felmerül, hogy a családban is adódnak problémák, a gyermekvédelem segítsége kérhető. Az SzB is folyamatosan kapcsolatban áll ezekkel az intézményekkel. Ha a nevelési tanácsadó bevonásával sem képes a gyermek előrehaladni, akkor az SzB segítségét bárki kérheti. A közoktatási törvény szabályozza a nevelési tanácsadó és az SzB közötti munkamegosztást (30 (8)). Abban a kérdésben, hogy a gyermek tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézséggel küzdő vagy sajátos nevelési igényű, a nevelési tanácsadó megkeresésére a SzB dönt. Tehát a nevelési tanácsadó csak akkor keresi meg az SzB-t, ha súlyosabb probléma áll fenn. Ha viszont a SzB nem tapasztal sajátos nevelési igényt, akkor visszautalja a nevelési tanácsadóba.

## *2. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény szerepe*

A Ktv. 33.§ 12 pontja rendelkezik az egységes gyógypedagógiai módszertan létrehozásának lehetőségéről. Ezen intézmény az integráló nevelés elősegítése érdekében jöhet létre, mind az integráló, mind a szegregáló nevelést elláthatja, szakmai szolgáltatást, szakszolgálat működtetéseit teszi lehetővé. Olyan intézmény alakulhat ki, amely az eddigi különnevelő intézményeket válthatja fel; gyógypedagógiai centrum terápiás lehetőségekkel, szakemberképzéssel s a gyógypedagógiai szaktudás intézményen kívüli biztosításával. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény nem vállalhat tanulási képességet vizsgáló szakértői tevékenységet, nevelési tanácsadást, továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadást.

Napjainkban sok szegregáló iskola alakít ki egységes módszertani intézményt. A helyi önkormányzatok sok helyen ilyen módon oldják meg az integráltan nevelkedő, sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésének, oktatásának gyógypedagógiai megsegítését.

Az integrált hallássérült gyermekeket ellátó Módszertani Intézmény utazótanárai a Hallásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság szakvéleménye és határozata alapján korai gondozásban és integrált nevelésben való gyógypedagógiai segítségnyújtásban láthatják el. A gyermek látogatása családi otthonában, illetve integráló intézményben, elsősorban egyéni szükségleteitől függ.

A többségi iskolában nevelkedő hallássérült gyermekek számára nyújtott utazótanári szolgáltatás a gyermekek felzárkóztatását, kommunikációját és tanulását segíti. Utazótanári látogatáskor biztosítják a gyermeknek járó felzárkóztató, fejlesztő foglalkozásokat, hospitálnak az adott intézményekben és konzultálnak a befogadó pedagógusokkal. Kapcsolatot tartanak a gyermek audiológusával, szakorvosával, befogadó iskolával, a fogadó pedagógusokkal, a helyi iskolapszichológussal. Ezen kívül a Módszertani Intézmény utazótanárai közreműködnek az integráló intézmény iskolájával, részt vesznek az integrációs folyamatok előkészítésében, az iskola kiválasztásában. Az intézmény utazótanára folyamatosan kapcsolatot tart a szülőkkel, és képviseli a gyermekek érdekeit. Az intézménylátogatás, a kölcsönös hospitálás, konzultáció, módszertani, eszköz- és szakirodalom-ajánlás, "nyílt napok"

szervezése, mindez az együttműködés fontos része és tevékenységük kiegészítője. A gyermekek fejlesztése egyéni, kiscsoportos foglalkozások, tréningek keretében valósul meg, kiegészülve tanuláshatékonyági és mentálhigiénés tanácsadással.

A Módszertani Intézmény utazótanárai részt vesznek, a szülői háznak nyújtott tájékoztató, segítő, kapcsolattartó tevékenységek szervezésében és végzésében. A családban nevelkedő, az integrált óvodába vagy iskolába járó gyermekek megsegítése során az utazó gyógypedagógusok figyelembe veszik a gyermekek, illetve szüleik igényeit.

Az utazótanári státuszban lévő gyógypedagógusok a következő területeken végzik munkájukat:

- a teljes hálózatot szervező, irányító Módszertani Intézmény területén,
- a gondozott gyermekek családi otthonaiban,
- a befogadó többségi óvodák, alapfokú iskolák, középfokú iskolák, intézetek területén,
- egyéb speciális óvodák, iskolák, intézetek területén,
- a szociális gondoskodásban részesülő gyermekek otthonaiban,
- a felkészítő, tájékoztató szolgáltatásban részesülő pedagógustestületek intézményeiben,
- terápiás ajánlások készítése hallás- és a beszédfejlődés akadályozottsága mellett társuló egyéb zavarral, hátránnyal, diszfunkcióval küzdő gyermekek gondozása,
- tanácsadás a fent említett gyermekek, fiatalok szülei, családja számára,
- továbbképzés, önképzés segítése a fent említett gyermekeket nevelő többségi pedagógiai intézmények szakembereinek,
- tanácsadás az állami gondoskodásban részesülő, hallás- és beszédzavarral küzdő gyermekeket gondozó -nevelő intézmények szakembereinek,
- tanácsadás más típusú hátránnyal élő gyermekeket nevelő intézmények szakembereinek,
- a Módszertani Intézmény komplex tevékenységéhez fűződő kutatások végzése, szakpedagógiai munkák készítése. (<http://www.nagyothallo.info.hu/>)

Ezenkívül a módszertani intézmény korai gondozást is vállalhat, az ebben részesülő 0-3 éves korú gyermekek fejlesztése elsősorban a családban zajlik. Ennek keretén belül lehetőség nyílik a szülők számára a fejlesztő módszerek elsajátítására, valamint tanácsot és gyakorlati útmutatót kaphatnak az otthoni hallás- és beszédfejlesztéshez,

a speciális játékok használatához. Klinikai és gyermekpszichológustól életvezetési, valamint általános személyiségfejlesztő tanácsot is kaphatnak.

Az óvodás gyermekek számára az utazótanári szolgáltatás a következőkre terjed ki: együttműködés a családdal, családlátogatás, szülői felkészítés, levelezés. Rendezvények és „szülők iskolája” tanfolyam szervezése. A befogadó óvodákban intézménylátogatás, az óvónővel, mentorral történő kapcsolattartás, kölcsönös hospitálás, konzultáció, eszköz és szakirodalom ajánlása.

A Módszertani Intézmény szakmai csoportja az utazótanári hálózaton kívüli szülői tanácsadással (kommunikációs, hallásnevelési, tanulmányi ügyek, magatartási zavarok kezelése, mentálhigiénés problémák megoldása) is kibővítheti tevékenységét. Pályaválasztási tanácsadást nyújthat a szülő, illetve a befogadó iskola kérésére a többségi iskolában nevelkedő hallássérült gyermekek számára.

A középfokú oktatási intézményekben tanuló fiatalok és családjaik számára az utazótanárok és az intézményi háttér a beilleszkedési, kommunikációs és tanulmányi nehézségek megoldásában segíthet. Feladata továbbá a hallássérült tanulók érettségi vizsgájának segítése, kommunikációs tréningek szervezése a fiatalok számára. A szülők, pedagógusok és fiatalok segítséget kapnak az esetleges iskolaváltoztatásnál, a pályamódosításnál. Fontos feladat az utógondozó jellegű csoportok szervezése, működtetése az igényekhez igazodva, továbbá a hallássérült fiatalok életvitelét megkönnyítő, gazdagító egészségügyi, kulturális eszközöket, programokat ismertető ajánlások elkészítése, eljuttatása. Szülőklubok rendszeres szervezésével hozzájárulhat ahhoz, hogy a szülők megismerkedjenek egymással, nyíltan megbeszélhessék problémáikat, a felvetődött kérdésekre szakmailag korrekt válaszokat kapjanak mind a gyógypedagógus szakemberektől, mind az intézmény pszichológusától. (<http://www.nagyothallo.info.hu>)

### *3. A Fogytékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány tevékenysége*

A fogyatékos gyermekeket ellátó intézményrendszer fejlesztése körébe sorolható feladatok között az integrált nevelést, oktatást, a gyermekek lakóhelyén történő iskoláztatás megszervezését, a megfelelő személyi és tárgyi feltételek kialakítását

több pályázati programmal segíti a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (jogelődje a Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány; 2007 júniusától lépett érvénybe ez a változás, a továbbiakban a Közalapítvány rövidítést használjuk). A konkrét támogatásokon túl a pályázatok módját adták arra is, hogy az érintett intézmények, önkormányzatok áttekintsék feladataikat, lehetőségeiket. A jogszabályokban meghatározott feltételek megteremtését sok helyütt előmozdították konkrét tevékenységek, mert a közalapítványi támogatás elnyerésének az alapfeltétele volt bizonyos kritériumnak megfelelni, (pl. alapító okiratban a feladat megjelentetése, kistérségi társulások jogszerű létrehozása stb.).

A Közalapítvány kuratóriuma a kezdetek óta fontosnak tartja az SNI gyermekek más gyermekekkel együtt történő nevelésének, oktatásának segítségét. Ugyanakkor az Országos Fogyatékosügyi Program végrehajtási rendelete is meghatározza, hogy a speciális tárgyi és személyi feltételeket fokozatosan, de legkésőbb 2005. január 1-ig meg kellett teremteni a speciális nevelési szükségletű gyermekeket, tanulókat integráltan oktató-nevelő közoktatási intézményekben. A Közalapítvány ez irányú tevékenysége a fogyatékos gyermekeket ellátó intézményrendszer fejlesztése kapcsán érintette a lakóhelyen történő iskoláztatás megszervezésének segítségét, az integrált oktatás minőségének fejlesztését különböző szakmai szolgáltatásokon keresztül, a megfelelő személyi és tárgyi feltételek kialakítását. Ez utóbbi mind az óvodai, iskolai, mind a gyermek, tanuló otthoni tanulására vonatkozik.

A Közalapítvány létesítéséről, a közoktatásról szóló törvény 119. § (2) bekezdésének felhatalmazása alapján, a 164/1997. (IX.30.) kormányrendelet döntött. „A testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékos gyermekek nevelésével és oktatásával, a pedagógiai szakdolgozatos biztosításával, a korai fejlesztéssel és gondozással illetve a fejlesztő felkészítéssel kapcsolatos közoktatási feladatok segítése, a feladatellátásban közreműködő intézményrendszer működtetése és fejlesztése, az érintett gyermekek, tanulók részére a különleges gondozás igénybevételéhez szükséges eszközök, járművek beszerzésének támogatása, a szülői gondozói tanfolyam megszervezésének segítése céljából a Kormány közalapítványt hoz létre.” (Közalapítvány éves jelentése, 1998-2002)

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a speciális nevelési szükségletű gyermekek ép társaik között történő nevelése, oktatása iránt egyre nagyobb az érdeklődés a szülők, a pedagógusok és a gyógypedagógusok körében egyaránt. A próbálkozások viszont gyakran sikertelenek. Ennek okai igen összetettek. A Közalapítvány szerint: „Jogi feladatok megoldására, szemléletbeli módszertani változtatásokra, különböző pedagógiai és tanügyi dokumentumok elkészítésére, megfelelő mennyiségű és minőségű eszközökre és nem utolsósorban szakemberekre lenne szükség az eredményes integrált nevelés megvalósulásához.” (A fogyatékos gyermekek, tanulók felzárkóztatásáért országos közalapítvány közhasznúsági jelentése az 1998-2002 évekről, 40.o.) A közalapítvány forrásaiból meghirdetett – a központi költségvetés által biztosított támogatás – integrációs témával kapcsolatos pályázatok sokrétűek. Ezek közé tartoznak:

*1. Kistérségi együttműködésben szervezett gyógypedagógiai óvodai, iskolai ellátás támogatása.* „A pályázatra olyan kistérségi együttműködésben szervezett óvodák, általános iskolák jelentkezhetnek, amelyek fogyatékos gyermekek neveléséről-oktatásáról gondoskodnak, függetlenül attól, hogy az intézményben integrált vagy szegregált módon folyik az oktatás-nevelés. A vissza nem térő támogatást az osztályokban folyó munka feltételeinek javításához audiovizuális, illetve oktatástechnikai eszközök, fejlesztőjátékok, számítógép beszerzéséhez vagy a bejárás megszervezéséhez lehet igényelni.” (A fogyatékos gyermekek, tanulók felzárkóztatásáért országos közalapítvány közhasznúsági jelentése az 1998-2002 évekről, 12. o.)

*2. Szülősegítő szolgáltatások támogatása.* 1999-től jelentek meg az integrációval foglalkozó szülői (gondozói) tanfolyamok támogatása, amelynek feltétele a család pozitív támogató hozzáállása. E pályázati program lehetőséget ad szülőklub, szülőtanfolyam, szülő-szakember együttműködést segítő tréningek, baby-sitter szolgáltatás, mentálhigiénés tréning megszervezésére.

*3. Integráltan nevelkedő fogyatékos gyermekek, tanulók ellátását segítő utazó gyógypedagógusi hálózat létrehozása, illetve fejlesztése.* A program keretében pályázatot nyújthatnak be azok a közoktatási intézmények, melyeket a megyei (fővárosi) önkormányzatok közoktatás-fejlesztési tervben kijelöltek az utazó



gyógypedagógusi hálózat létrehozására és működtetésére. A program célja az ellátáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek megteremtésében való közreműködés, a hiányzó gyógypedagógusi státusok biztosítása. A pályázók eltérő módon részesülhetnek eszköz-, bér- és útiköltség-támogatásban. Tehát a pályázatok nem nyújtanak 100%-os fedezetet a gyógypedagógusi státusra, ezért az intézményeknek számolniuk kell a megpályázott pénzügyi keret időarányos elosztásával.

A bér- és útiköltség-támogatás eredményeként a támogatott intézmények utazó gyógypedagógusai gyakrabban tudják felkeresni az integráltan tanuló gyermekeket. A beszerzett fejlesztő eszközök segítségével pedig több helyen az integrált gyermekek önállóan tudják végezni feladataikat az iskolában.

Az integráltan tanuló fogyatékos gyermekek gyakoribb megkeresése eredményesebbé tette az együttműködést a gyermekeket integráló pedagógusokkal is. A nyújtott támogatás hatására az integrációban bekövetkezett minőségi változás a következőkben mutatkozik meg:

- a habilitációra, rehabilitációra fordított egy gyermekre jutó idő növekedett, több szakembert alkalmaztak, és több gyermeket láttak el.

#### *4. A tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok támogatása.*

Mivel az ő határozatok szükséges az integrált neveléshez, ezért a bizottságoknak az elhelyezési javaslat meghatározásakor vizsgálniuk kell a különleges gondozáshoz szükséges feltételek meglétét is. A Közalapítvány kuratóriumának álláspontja szerint „olyan komplex és hatékony támogatásra van szükség, amely mennyiségileg és minőségileg is hatékonyan támogatja tevékenységüket”. (A fogyatékos gyermekek, tanulók felzárkóztatásáért országos közalapítvány közhasznúsági jelentése a 1998-2002 évekről) Feladataik közé tartozik az eszközbeszerzéshez, gépjármű biztosításához, illetve üzemeltetéséhez való hozzájárulás, a SZB részleges bérköltségének fizetése (mivel a megnövekedett diagnosztizálási feladatok ellátásához újabb státus megteremtésére volt szükség), valamint felszerelések és eszközök vásárlásának támogatása és különleges gondozást végző intézmények munkatársai részére szervezett előadások, konzultációk támogatása.

#### *5. A sikeres integrációhoz szükséges, a nevelést, illetve a tanulást segítő speciális segédeszközök beszerzése, eszközkölcsonzók kialakítása.* A program célja, hogy a

speciális segédeszközök beszerzésével segítsék elő az ép és SNI gyermek sikeres óvodai és iskolai együttnevelését, együttoktatását, hogy minél több hallás-, látás-, mozgássérült gyermek maradhasson szüleivel, a helyben biztosított nevelés, oktatás feltételeinek megteremtésével. Az integráló intézmények gyakran különböző segédeszközök hiányával küszködnek. Mint ahogy Közalapítvány éves jelentése beszámol, pozitív, hogy a program hatására több, már integrációban tanuló gyermek jelentkezett első ízben az illetékes szakértői és rehabilitációs bizottságnál fogyatékosága „megállapítására” és a megfelelő közoktatási intézmény „kijelölése” céljából. Ők ezidáig érvényes szakértői bizottsági határozat nélkül folytatták tanulmányaikat valamelyik többségi általános iskolában. Ezzel is bizonyos mértékben sikerült hozzájárulni az integráció törvényi szabályozóinak betartásához. A programra pályázatot nyújthattak be mindazok a szülők, törvényes gyámok, gondviselők, akik látás-, hallás- vagy mozgássérült gyermeke napi rendszerességgel látogatja a többségi óvodának, az iskola 1-10. osztályának, illetve középiskola 9-12. évfolyamának. Ugyanakkor érvénybe lépett a 2002. január 1-től hatályos 274/2001. (XII.21.) kormányrendelet, mely számos, korábban az OEP által nem támogatott digitális hallókészüléket vett fel a támogatott listára. Ennek köszönhetően több hallássérült pályázó igényét biztosította az Országos Egészségbiztosítási Pénztár.

Azok a Módszertani Központok is benyújthatták pályázatukat (amennyiben megtörtént számukra a pályázati kiírás), amelyek vállalták a fogyatékos gyermekeknek fejlesztő és egyéb eszközökkel való ellátását, az utazó gyógypedagógusok munkájához szükséges eszközkölcsonzó beszerzését és kialakítását.

A nyújtott támogatások eredményeképp – számítógép, laptop (főként látás- és mozgássérültek részére), adóvevő készülék, digitális hallókészülék, speciális hallásfejlesztő, mozgásfejlesztő eszközök beszerzésével – sikerült a gyermekek és tanulók részére eredményesebbé tenni az óvodában/iskolában történő képességfejlesztést, ismeretszerzést.

*6. Az együttnevelést és az együttnevelést-együttoktatást elősegítő megyei vagy kistérségi konzultációk, konferenciák szervezése, támogatása.* Ebben a programcsomagban olyan konferenciák (work-shops) megszervezését támogatta a

Közalapítvány, amelyben a téma iránt érdeklődő, nyitott intézmények kedvet kaphattak az együttnevelés megvalósításához, illetve ennek megvalósítását tervükbe vevő intézmények választ kaphattak konkrét kérdéseikre. „A konferencia megszervezésére támogatást csak olyan közoktatási és felsőoktatási intézményeknek, önkormányzatoknak, civil szervezeteknek nyújtott a kuratórium, amelyek szakmailag kellően felkészültek, ellenőrizhető eredményes és törvényes integrációt végeznek.” (A fogyatékos gyermekek, tanulók felzárkóztatásáért országos közalapítvány közhasznúsági jelentése az 1998-2002 évekről.) A Közalapítvány célja szerint megyénként új partnerek felkutatását szerette volna ösztönözni, másrészt új óvodák és iskolák integrációba való bekapcsolódását szerette volna elérni. A 2001/2002-es tanévben megvalósult integrációs konferenciáról pl. elmondható, hogy a fenntartó önkormányzatok szinte minden konferencián képviseltették magukat, így a későbbiek során esély nyílt az integrációval foglalkozó intézmények és a hivatalok közös céljának megtalálásához.

A közalapítvány az együttnevelést és az együttnevelést-együttoktatást elősegítő megyei vagy kistérségi konzultációk, konferenciák megszervezésére kiírt pályázati programmal a 2001-2002-es tanévben összesen 1.657 főt, a témában érdekelt szakembert, hivatalnokot és egyéb személyt ért el.

A konferenciákon összességében a következő konklúziók születtek:

- megerősödött az a felismerés, hogy az elmúlt évek sikeres integrációjában felkészítése/felkészülése e feladat vállalására,
- az önkormányzatok feladatellátásuk vizsgálata során nyújtsanak szakmai-anyagi segítséget az integrációt végző intézményeknek,
- szakmai alapon is közelíteni kellene egymáshoz a közoktatás különböző résztvevőit,
- a pedagógus-továbbképzésben nagyobb szerepet kellene kapniuk a tanulási stratégiák-technikák átadásának,
- a pedagógusok oktatásában jelenjen meg kötelező jelleggel a fogyatékos gyermekek megismerése, oktatása-nevelése,
- a befogadó intézményekben 20-30 órás szakirányú továbbképzésére lenne szükség,
- az integráció objektív feltételei közé tartoznak: alacsony csoportlétszám, megfelelő szakképesítéssel rendelkező pedagógus, a szülők megnövekedett felelőssége.

A konferenciákon összegyűjtött ismeretek és kapcsolatok alapján az integrálni kívánó intézmények biztonságosabban kezdhetik el munkájukat. A következő szakaszban már meghirdetett intézményi felkészítést és az utazó gyógypedagógusi hálózatot támogató program megfelelő folytatást jelent a fent említett gondolatok megvalósításában.

*7. Gyógypedagógiai szakmai konferenciák támogatása.* A közoktatási intézmények, civil szervezetek számára egyben fórumot biztosítanak a pedagógia és azon belül a speciális pedagógia területén dolgozó szakemberek számára. Érdekes megfigyelni, hogy civil szervezetek is pályáztak (az 1998-1999-es tanévben a pályázók egynegyede volt civil szervezet). A konferenciákon együttgondolkodásra nyílik lehetőség az integrált oktatás személyi és tárgyi feltételeiről, a speciális szükséglet fogalmáról, a tanulásban akadályozott tanulók speciális nevelésének alternatíváiról és az összevont tanulócsoportok működtetéséről (A fogyatékos gyermekek, tanulók felzárkóztatásáért országos közalapítvány közhasznúsági jelentése az 1998-2002 évekről).

*8. Az integráltan tanuló, speciális nevelési szükségletű fiatalok, illetve azokat oktató középiskolák támogatása.* A program célja a középfokú oktatási intézmények eszközbeszerzésének támogatása, ami lehetővé teszi az ép társaikkal való közös részvételt a középfokú képzésben. A tanulók számára olyan eszközbeszerzési pályázatokat hirdettek, amelyek segítik a fiatalok iskolai, kollégiumi, otthoni munkáját. A pályázati eszközök között szerepel adó-vevő készülék, számítógép, notebook, hallókészülék, nyomtató, beszélőegység és scanner (A fogyatékos gyermekek, tanulók felzárkóztatásáért országos közalapítvány közhasznúsági jelentése az 1998-2002 évekről).

*9. A társadalmi integrációt segítő művészeti foglalkozások támogatása.* A pályázat célja, hogy az óvodás, általános és középiskolás korosztály részére szervezett művészeti foglalkozások járuljanak hozzá a fogyatékos gyermekek társadalmi integrációjához, segítsék elő a fogyatékos és ép gyermekek közös szabadidős művészeti tevékenységét, mely által fejlődik személyiségük, empátiás-, befogadó- és kommunikációs készségük (A fogyatékos gyermekek, tanulók felzárkóztatásáért országos közalapítvány közhasznúsági jelentése a 2004-es évről).

A fent jellemzett pályázatok nem mindegyike kerül minden évben meghirdetésre. Ez függ a következő tényezőktől:

- az aktuális oktatáspolitikai témáktól és az aktuális jogszabály-módosításoktól (pl. a korai fejlesztés, integráció, szakértői bizottságok tevékenysége stb.),
- más pályázatok preferenciái, amit más pályázatok támogatnak, azt a Közalapítvány más pályázatokkal kompenzálja,
- az FGYK az előtte lévő években mely területeket támogatta, így arányos elosztás alakulhat ki nemcsak a pályázati témakörök tekintetében, hanem a fogyatékosági típusokon belül is,
- az alapító okirat és a szakmai stratégia által meghatározott területek közül választja ki a pályázati programokat.

A pályázatokról elmondható, hogy a legtöbb Budapestről érkezik. Ennek oka az, hogy Budapesten működik a legtöbb szakmai intézmény, másrészt jobban szervezett az információáramlás. Ugyanakkor az ország szinte minden részéről érkeznek pályázatok, ami örömdetes. A pályázó közoktatási intézmények pozitív hozzáállásról adtak tanúbizonyságot, ugyanakkor alig tartanak kapcsolatot más integrációval foglalkozó intézményekkel. Az intézmények többnyire önállóan próbálnak utakat találni, és kevés a példaértékű összefogás a tapasztalatok begyűjtésére és az azokból való közös építkezésre.

A közoktatási intézményeknek tájékoztatniuk kell a szülőket a szolgáltatásokról és azok minőségéről. Az intézmények legnagyobb százaléka azonban a nem túlzottan költségigényes tájékoztatási módszereket választotta.

A pályázatok alapján úgy tűnik, az integráció anyagi oldala még sok helyütt rendezetlen. Az önkormányzatok számára többletáfordítást jelent az intézmények működtetése, és ez „nem kedvez az integráció anyagi támogatottságának.” A fenntartók engedélyezik az intézményi integrációt, viszont nem veszik be alapító okiratukba, ezért nincs kötelezettségük az ügyel kapcsolatban. Az intézmények nem rendelkeznek a fejlesztéshez szükséges anyagi kerettel. Viszont a „közoktatási intézmények szervezatként funkcionálnak, így az általuk vállalt integráció szolgáltatásuk egyik területe”. Az integráció szakmai feltételeinek javítására jó alapot nyújtanak a pályázatok. Ugyanakkor a pályázatok sokrétűsége ellenére sem

biztosítottak a tárgyi és személyi feltételek. Ezért további pályázat útján megvalósítható fejlesztésre lenne szükség:

- integráló intézmények kapcsolatrendszerének kialakítására, kooperáció támogatására,
- weboldal szerkesztésének előkészítésére és támogatására,
- webkönyvtár létrehozására a szakértői bizottságok számára, amely a szülők számára információkkal szolgálhat,
- tanulmányok készítésére, minőségbiztosítási rendszerek kidolgozására (Gönczi–Perlusz, 2002).

### **3.4. A speciális iskola szerepe**

Kétségtelen tény, hogy az együttnevelés nagyon szorosan érinti a speciális iskolákat, és kihat működésükre is többféle szempontból:

- Az együttnevelés „elszívja” a sajátos nevelési igényű gyermeket, ami csökkenő gyermek- és pedagóguslétszámhoz vezethet, így felmerül a probléma, hol és milyen módon fognak a gyógypedagógusok érvényesülni.
- A szociálisan jó háttérrel rendelkező tanulók integrálásával a gyógypedagógiai intézmények még inkább a rossz szociális helyzetűek homogén gyűjtőhelyévé válnak. Így – egyéb gondok mellett – még inkább megnehezül a gyógypedagógiai és szociális feladatok elkülönítése és a gyógypedagógiai kompetencia értelmezése. (Bánfalvy, 2006)
- Az integrált gyermekek növekvő létszáma a gyógypedagógiai intézmények szervezeti kereteit is átalakításra, illetve kibővítésre készítheti. Gondolunk itt elsősorban gyógypedagógiai módszertani intézmény, pedagógiai szakszolgálat létrehozásának a lehetőségére, amely az integrált nevelésben résztvevő gyermeket látja el utazótanári szolgálattal. Egyes iskolák korai gondozás, tanácsadás biztosításával járulnak hozzá az integrált oktatásban-nevelésben résztvevő gyermekek megsegítéséhez. Perlusz (2000) egy másik alternatívaként említi a fejlesztő központ létrehozásának lehetőségét. A központ előnye, hogy a szakmai identitás otthona marad, viszont ha a fejlesztő központ a többségi iskola részeként működik, akkor a csak gyógypedagógusokból álló szervezet idegenkedést válthat ki a többségi intézmény irányításban.

Hazánkban a hallássérült gyermekek ellátására szakosodott speciális intézményekből kettő fővárosi (Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Diákotthon és Gyermekotthon, illetve Siketek Tanintézete) és hat vidéken (Eger, Sopron, Debrecen, Kaposvár, Szeged, Vác) látja el nevelésüket, oktatásukat. Ezen tanintézmények mindegyike felvállalta már valamilyen módon az integrált nevelésben, oktatásban részesülő gyermekek ellátását: Budapesten a fentebb említett Török Béláról elnevezett nagyothallók intézményében, illetve a kaposvári iskolában működik gyógypedagógiai módszertani intézmény. A debreceni, egri, váci iskola működtet pedagógiai szakszolgálatot, a soproni iskola pedig korai gondozást, tanácsadást biztosít. Érdekes az a sajátos megoldás, amikor a diákotthonba felveszik az integráltan tanuló hallássérült gyermekeket is, mivel a gyógypedagógiai segítségnyújtás helyben nem szervezhető meg. Ilyen példákat találhatunk a szegedi, debreceni, egri, kaposvári iskolákban. A kaposvári iskola az 1994/95-ös tanévtől speciális intézményi háttérrel történő integrációt alakított a szomszédos Németh István Általános Iskolával. A kollégiumi elhelyezést, a következő napra történő felkészülést és a speciális pedagógiai megsegítést a Módszertani Központ biztosítja. Szakmailag alátámasztott, kéttanáros rendszer működik, amelynek lehetőségén belül alkalom nyílik a befogadó pedagógus és a szurdopedagógus szoros együttműködésére. Ez megnyilvánul a tanórákra történő közös felkészülésben, a közös óravezetésben (az egyik, illetve a másik pedagógus dominanciájával), a tanórai munka során a gyermekek és a tanító tevékenységének megfigyelésében, a szükséges változtatások menetközbeni megtételében, kooperatív munkaforma esetén az egyes csoportok munkájának közös segítésében. Ilyenkor a hallássérültek gyógypedagógusának tevékenysége nemcsak a hallássérült gyermekre irányul, hanem a többi gyermekre is. A kaposvári iskola egyéni integrációja mellett még egy sajátos integrációs modellt valósít meg, mégpedig azzal, hogy az intézményben működő logopédiai csoportokba, illetve osztályokba helyeznek el hallássérült gyermekeket. Egy-két felzárkóztató év után a gyermekek visszakerülhetnek a lakóhelyhez közel álló iskolába, vagy speciális intézményi háttérrel kerülnek integrációba.

Téves feltételezés, hogy az integrációt ellenzők tábora kizárólag a speciális iskola szakemberei közül kerül ki. Ugyanakkor el kell ismerni, hogy a pedagógusok

ellenérzése tapasztalatuknál fogva jogos, hiszen ők ismerik a hallássérültek speciális igényeit, és ezeket még mindig nem veszik figyelembe a többségi iskolákban. A kezdeti nehézségek ellenére konstatálható, hogy ma már sok itt dolgozó szakember kíséri figyelemmel a gyermekek óvodai nevelését és az intézménybe kerülést követő fejlődését. Komplex vizsgálat alapján (a gyermek intelligenciaszintje, nyelvi állapota, fejleszthetőség minősége, várható üteme, kilátásaik, szülői háttér megismerése és a szülők koncepciója, szociális-gazdasági státusa) készítik fel az integrációra feltétlen alkalmas gyermekeket. Ezek közé az intézmények közé tartozik pl. a Török Béla speciális iskola, amely a hallássérültek nevelésére-oktatására szakosodott intézmény. (Szöllösiné, 2006) Ez a speciális intézmény bizonyos lépésekben valósítja meg az integrált oktatásba „átmenő” hallássérült gyermekek oktatását.

A tevékenység konkrét lépései a következők:

1. Kiválasztás az integrációra.
2. Az osztályfőnökkel, a délutáni nevelés környezetével és a szülői házzal való konkrét együttműködés meghatározása és megszervezése.
3. Az „egyéni anyanyelvi fejlesztés”, a „korrepetálás”, az egyéb szervezhető felzárkóztató tevékenységeken belül meghatározható kommunikációs és integrációt segítő feladatok megtervezése és programba állítása.
4. Kapcsolatfelvétel a programba bevonandó óvodával, illetve általános iskolával, a gyermekek és problémakörüknek megismerése, a „megfigyelési szakasz” előkészítése.
5. A költségvetési lehetőségekhez mérten külön integrációra való előkészítő program szervezése az adott gyermek számára.
6. A normál óvodával, illetve általános iskolával együttműködve a halló gyermekek körében való „megfigyelési szakasz” hosszabb időszakának megtervezése, lebonyolítása, közös értékelése. Pozitív eredmény esetén az integrációs folyamat dokumentumainak lezárása, a gyermek átlépésének pedagógiai- adminisztratív lebonyolítása.
7. Az esetleges sikertelen integráció után a visszafogadott gyermek beilleszkedésének pszichés rendezése.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyermekek hol sikeresen, hol kevésbé sikeresen integrálódnak, és nemegyszer visszakerülnek az anyaintézménybe. (Sári, 1994)



A speciális iskolák egyik jelentősége abban rejlik, hogy intézményükhöz kapcsolódóan létrehozható gyógypedagógiai módszertani intézmény, amely az integrált nevelésben résztvevő gyermekek utazótanári feladatkörével biztosítja akadémiai előrehaladásukat. A másik jelentősége a tapasztalatok szerint: azok a többségi pedagógusok, akiknek a speciális nevelési igényű gyermek pusztán fizikális jelenléténél többet jelentett, gyakran ellátogattak a legközelebb eső speciális iskolába szakmai tanácsot kérni az itt dolgozó pedagógusoktól-szakemberektől. Ezek a látogatások arra utalnak, hogy a sok éves tapasztalat átadása gyakran elengedhetetlen. Ilyenkor a pedagógus maga is meggyőződhet, mennyire szükséges bizonyos megszokott tanítási sémák, szokások megváltoztatása.

Nyaranta a kaposvári iskola módszertani intézménye a leendő 1. osztályos gyermekek, szüleik és a befogadó pedagógusai számára tanévkezdés előtt – augusztus végén – szervezett felkészítést indít, az úgynevezett „Fecske tábor”. A táborban lehetőség nyílik arra, hogy a szülők elmondják a gyermekek eddigi életútját, megismerjék azokat a szülőket, akik „hasonló cipőben járnak”, a gyermek leendő pedagógusait és a hallássérültek pedagógusait is. A többségi pedagógusok egy-egy óravázlat elkészítésével és az azt követő részletes megbeszéléssel, egy tanórarészlet megtekintésével a gyakorlatban bemutatják a szülőknek a hallássérült oktatásának menetét, így segítséget is kapnak a hallássérült gyermek fogadásához és a szülők minél hatékonyabb megsegítéséhez. A már integráló pedagógusok beszámolóik során hasznos információt mondanak el a résztvevőknek és átadják tapasztalataikat. Ez nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyermek, a szülő, a pedagógus és a hallássérült pedagógusa egymást megismerje, és így felkészülve kezdjék meg a tanévet. ([www.oaisk-kvar.sulinet.hu](http://www.oaisk-kvar.sulinet.hu))

#### **4. Az együttnevelés során fellépő nehézségek és korlátok és azok kiküszöbölése**

A hallássérült gyermek oktatásának egyik alapvető és nélkülözhetetlen eleme a gyermek elfogadása, vállalása. Az eredményes integráció szempontjából lényeges szerepe van a pedagógus empatisz hozzáállásának, amellyel a tanulmányai során kíséri a tanulót. Ezen azt a beleélési képességet értjük, melynek kapcsán a pedagógus előre felismeri a rábízott gyermek nehézségeit az adott helyzetekben. Emellett szükséges bizonyos tanulásszervezési módosításokat is véghezvinni, amelyek az alapvető oktatási folyamatban való részvétel minimális követelményeit jelentik.

A sajátos nevelési igény megléte nem jelent kivételezést, kizárólag a sérülésből származó következmények kompenzálására irányuló feladatok ellátása szükséges. Ehhez azonban egy-két, a normál pedagógiában megszokott szervezési, tanulásirányítási elemet is változtatni kell. Melyek ezek?

A hallássérült tanulók számára nagy segítséget jelent a számukra két legfontosabb kompenzációs technikai eszköz: a hallókészülék, illetve az adó-vevő készülék, amely funkciója szerint erősíti a hangokat, és ez által segítheti a hallássérült személyt a jobb beszédmegértésben, a zaj felismerésében, a mindennapi élethez szükséges orientációban. Emellett ugyanilyen fontos számukra a jó szájról olvasási lehetőség biztosítása, mert ez a kulcsa annak, hogy a hallássérült tanuló meg is érti a mondottakat. A hallókészülék, az adó-vevő támasz ugyan, de önmagukban még nem oldják meg teljes mértékben a gyermek kommunikációs problémáit. Az osztályterem optimális kialakításához fontos – amennyiben ezt az osztálylétszám lehetővé teszi – a padok félkörben történő elhelyezése, így a gyermek lehetőséget kap arra, hogy társai közléseit is követhesse vizuális érzékelés mellett.

A hallássérült gyermek oktatását egyébként nem célszerű magas osztálylétszám mellett vállalni. Az érintett tanuló helyének meghatározásakor figyelni kell a terem fényviszonyaira. Nem előnyös, ha erős fény világít a gyermekkel szemben, mert az rontja a szájról olvasási lehetőségét. Optimális hely számára a kétsoros félköríves

elrendezésnél az első sor ablak felőli első helye. Ebből a helyzetből, mivel hátulról jön a megvilágítás, mind a társai, mind a pedagógus szájmozgását megfelelően látja. Amennyiben a gyermek egyoldali hallássérüléssel küzd, az ültetésnél a jobban halló fül legyen az osztályközösség irányában. (Perlusz alapján, 2001) A tapasztalat azt mutatja, hogy érdemes ennek figyelmet szentelni, még akkor is, ha a többi gyermekből, tanulóból ez nemtetszést vált ki, mivel kivételezésnek minősíthetik. Ugyanakkor a pedagógus igyekezzen megértetni a gyermekekkel, hogy ezek a változtatások szükségesek, és lényegesek, hogy a napi információ hatékonyan el tudjon jutni a hallássérült gyermekhez is.

A pedagógusok többsége gyakran ad instrukciót akkor is, amikor a táblára ír és az osztálynak háttal áll. Tudatosan kell kerülni az ilyen helyzeteket, hisz ezek az információk csak korlátozottan észlelhetők a hallássérült számára, és ilyenkor gyakran adódhat, hogy elveszti a tanórai magyarázat fontos elemeit. A tábla használatát nem kell mellőzni, de minden verbális megnyilvánulást csak az írás befejezését követően ajánlatos adni. Hátráltatja az optimális szájrólolvasási képet férfi pedagógus esetében a szakáll és a bajusz, nőknél pedig az arcot jelentősen takaró hajviselet. Ugyanakkor érdemes megfigyelni, hogy a közlések tartalmát a hangsúly, hanglejtés, mimika, arckifejezés sokszor megváltoztatja. Ugyanazt a gondolatot többféle módon lehet kifejezni: dühösen, bizonytalanul, kétkedve stb. A hallássérült számára döntő jelentőséggel bírnak ezek az elemek, mivel általuk is fontos információhoz jutnak. Ezért mimikával, természetes gesztussal kell a pedagógusnak beszélnie, hogy az érintett gyermek is helyesen azonosíthassa a tartalmat. Ugyancsak nehézséget jelent a zárt szájjal történő artikulációs mozgások tartalmi feldolgozása. (Pauline, 2003) De problémát jelent a túlartikulálás is, ami annak a következménye is lehet, hogy a beszélő „túlzottan” figyel a gyermek hallássérülésére. Erre valóban nincs szükség, mert a siket gyermek egyáltalán nem érzékeli a beszélő hangját, a nagyothalló gyermek pedig a megfelelő hallókészülék mellett optimálisan képes érzékelni a beszélő hangját. A folyamatos, elsősorban vizuális koncentráció jelentős energia befektetés a gyermek részéről, ezért fáradékonyabb lehet. Szünet nélkül szájról olvasni ugyanis maximum 20 percig lehetséges. Ezért gyakori, hogy a hallássérült gyermek elveszíti a beszéd fonalát, és az óra folyamatát nehezen követi. Ha az óra vázlatát írásos formában megkapja, ez megkönnyíti az elmondott anyagban való orientációt. A témaváltást pedig ajánlatos

előre jelezni. (Auer et al., 2004; Perlusz, 2001 alapján; Mersink, 1984; Lewis – Doorlag, 1985)

Nagyon nagy jelentőséggel bír a szemléltetés is:

- feladathelyzetek írásos megerősítésére szolgáló mondatcsíkok,
- a szemléltetés sokoldalúsága,
- dia, írásvetítő, képek, kísérlet stb. használata.

Amennyiben azonban elsötétített teremben folyik a vetítés, a hallássérült gyermek kimarad a hozzá fűzött magyarázatból, hiszen ilyen körülmények között nem tud szájról olvasni. (Ebben az esetben előnyös, ha a magyarázat a vetítés előtt még világosan zajlik, ill. még jobb, ha ezt írásban megkaphatja.) (Perlusz, 2001) Amennyiben filmvetítés folyik az óra alatt, érdemes olyat választani, amely tartalmaz feliratokat. Amennyiben ez nem lehetséges, akkor egy megbízható tanulótt kell megkérni: foglalja össze a gyermeknek az óra után az elhangzottakat. A hallássérült gyermek számára probléma a hosszabb tanári magyarázat (előadás) egyidejű követése és jegyzetelése. Többnyire nem tud egyszerre figyelni, szájról olvasni és írni.

Előnyös, ha a gyermek halló padtársa az órai jegyzetet indigóval írja, így az óráközi esetleges pontatlanságok kiküszöbölhetők, s a számonkérésnél a hallássérült gyermek sem hivatkozhat arra, hogy nem jól hallott valamit. A segítőtárs kiválasztásánál fontos az önkéntesség, az empátia, a megfelelő szintű megosztott figyelem, de az is, hogy a leírt jegyzetek híven tükrözzék a pedagógus által elmondottak lényegét. Szükség esetén a segítő személyét cserélni lehet. Később a hallássérült gyermek maga is meg tudja ítélni, mely személy segítése a legmegfelelőbb a számára, ám nem terhelheti tanulótlarsát túlzott segítségkéréssel.

Gyakori, hogy óra végi vagy kicsengetést követő helyzetben elhangoznak még olyan információk, amelyek fontosak, de a pedagógus nem hangsúlyozza kellőképpen. A hallássérült gyermek azonban könnyen kimarad az ilyen információkból. Ezért tanácsos, ha minden fontos változást: kirándulás, teremcseré, óraváltozás, tanítási szünet és hasonlókkal kapcsolatos információkat külön vagy egy-egy osztálytárs segítségével adják meg a hallássérült gyermeknek, még jobb, ha a tanteremben van

faliújság, amelyre a pedagógus rendszeresen kifüggeszti a fontos információkat. (Auer et al., 2004)

A hallásban korlátozott tanuló munkájának értékelésekor a pedagógusnak figyelembe kellene vennie azokat a nehézségeket, amelyek problémahelyzetet jelentenek a gyermek számára a tanulás-tanítás folyamatában. A következőkben a leggyakrabban előforduló helyzeteket tekintjük át. Meg kell azonban említenünk, hogy természetesen nem minden gyermeknél és nem azonos súlyossággal fordulnak elő az alább felsoroltak.

További problémák:

- A szóbeli közlések, illetve írásbeli utasítások megértésének nehézsége. Ennek oka lehet a szókincsbeli hiányosság (az utasításban szereplő egy-egy szót nem vagy nem pontosan ért meg), illetve az, hogy a gyerek nem értette vagy nem hallotta jól a mondottakat. Az utasítások meg nem értése pontatlan, hibás feladatmegoldáshoz vezethet, ez nem szándékosan, de sajnos ronthatja a gyermek teljesítményét. Fontos tehát meggyőződni arról, hogy tisztában van-e a hallássérült gyermek az utasítás jelentésével. Ennek különösen az első iskolás években van jelentősége, mivel az utasítások a gyermek számára a többszöri ismételt alkalmazással a későbbiekben már ismertté válnak.

- Olvasás. Olvasástechnikai problémák kevésbé jellemzőek. Előfordulhat a lassabb olvasási tempó, s ennek oka az, hogy a szöveg tartalma nem mindig világos, ismeretlen szavak fordulnak elő nagyobb számban. A nagyobb gondot az értő olvasás elsajátítása jelenti. A gyermek gyakran nem érti az olvasottakat, s ez gyakran az iskola későbbi éveiben is fennmaradhat. Ennek oka, hogy bár a hallássérült gyermek egyre több szót és kifejezést ismer meg, a szövegek nyelvi szintje a növekvő iskolaévekkel folyamatosan nehezedik. Ez főleg az alsó tagozatból a felső tagozatba való átmenetkor észlelhető. A szövegértési problémákat a szűkebb szókincs, a szinonimák, kifejezések ismeretének hiánya (a gyermek csak a szó alapjelentését ismeri, s az átvitt értelmű közlést is e jelentés mentén magyarázza), illetve a mondatok helytelen tagolása okozhatja. (Perlusz, 2001 alapján)

Egyéb gyakori problémák a kommunikáció, illetve a tanítás során:

- A szavak téves értelmezése formai hasonlóság miatt.

- Téves jelentéscsoportosítás: A mondat tartalmát változtathatja a mondategységeket határoló vessző elhelyezkedése, amire a hallássérült tanulók kevésbé figyelnek.
- Időrendi sorrend téves értelmezése. Az időrendet meghatározó nyelvi elemek értelmezése hiányos.
- A jelentősen képszerű gondolkodás miatt az elvont fogalmak, kifejezések használata hosszabb folyamat eredményeként válik csak érthetővé számukra.
- Nyelvi kompetencia hiányosságai: annak a képességnek a hiánya, amelynek alapján meg tudjuk ítélni, hogy egy mondat helyes-e vagy nem. (Pl.: Kati elmentek moziba. A halló gyermek rögtön javítja a helytelen grammatikai elemet, a hallássérült gyermek nem.) (Auer et al. alapján, 2004) Az olvasmányok feldolgozására a szülőknek is oda kell figyelniük, ez a külön foglalkozásoknak is fontos témáját képezheti.
- Írás. A hallássérült gyermekek írását grammatikai hibák jellemezhetik. „Míg a halló gyermekek – az őket állandóan körülvevő nyelvből – tudatos tanulás nélkül is jól alkalmazzák az anyanyelv nyelvtanát, addig a hallássérült gyermek számára ez elhúzódó folyamatot jelenthet. Ugyanakkor a konkrét nyelvtani anyag megtanulása (pl. szófajok felismerése) általában nem okoz számukra problémát.” (Perlusz, 2001, 52.) A grammatikai hibák javítására – a helyes forma megadásával – közvetlen beszélgetések biztosításával elsősorban a külön foglalkozásokon kerülhet sor.
- Tollbamondás. A hallássérült gyerekek helyesírása számukra ismert szövegek esetében általában nem rossz, vizuális beállítottságuk miatt jól megfigyelik a leírt szavakat és mondatokat, s ezekre a későbbiekben is emlékeznek. A tollbamondásnál azonban esetükben más nehézség adódik. Ennek oka egyrészt az, hogy a tanulónak esetenként olyan szavakat kell leírnia, amelyeknek a jelentését nem ismeri. Másrészt, mivel nem vagy nem jól hallja a mondottakat, ez a mozzanat inkább szájról olvasási gyakorlattá válik, minden megértési nehézség azonnal tükröződik a helyesírásban is. Perlusz szerint (2001) a gyermek gyógypedagógusa, illetve a szülő lobbizzon azért, hogy kezdetben a pedagógus ne értékelje a tollbamondást, illetve adja meg a tollbamondásra kerülő szöveget előzetes otthoni gyakorlásra. A cél úgyis az, hogy a gyermek megtanulja helyesen leírni a szavakat. További lehetőség, hogy az írástechnika elsajátításához külön feladatlapokat készítünk a tanuló számára. Ezen pótolnia kell a kihagyott betűket, szavakat, szókapcsolatokat.
- Fogalmazás. „A fogalmazás olyan összetett feladat, mely több nyelvi készség (szókincs, íráskészség, grammatikai készségek, helyesírás stb.) megfelelő szintjét

igényli. Önálló írás során felszínre kerülhetnek a szóban felfedő nehézségek. A fogadó pedagógus részéről türelemre van szükség, hiszen nem várhatja el automatikusan, hogy a gyermek mindjárt nagyon jó fogalmazási készségre tesz szert, ha egyszer a magyar nyelvet sem spontán, természetes úton sajátította el. A gyógypedagógus és a szülő részéről sok támogató segítségre, gyakorlásra van szüksége a gyermeknek. Érdemes a fogalmazások hibáit elemezni (pl. grammatikai hibák, a stílus egyszerű stb.), mert így felszínre kerülnek azok a területek, amelyeken a hallássérült gyermeknek még több egyéni gyakorlásra van szüksége. (Perlusz, 2001, 2004b)

Ezeknél a területeknél fontos az odafigyelés és különösen az egyéni felzárkóztatás keretén belüli fejlesztés.

#### **4.1. A szülők szerepe**

Szólni kell a család vagy legalább az egyik szülő szerepéről is, hiszen többnyire a szülő az, aki az integrált nevelést igényli. Vajon miért? A tapasztalatok szerint a következő szempontok játszanak közre:

- mert meggyőződése, hogy gyermeke a hallók között is megállja helyét,
- mert szeretné, ha gyermeke minél kevésbé lenne fogyatékosnak tekintve,
- mert szeretné, hogy gyermeke realisabb képet kapjon a hallók világáról,
- mert a kiválasztott iskola közel van a lakhelyhez,
- anyagi megfontolásból,
- mert úgy érzi, a speciális iskola nem adná meg a gyermeknek azt a színvonalat, amit a többségi iskola,
- a fentiek miatt úgy érzi, hogy nem mindegy, melyik iskolába íratja be a gyermekét.

A szülőknek is tisztában kell lenniük azzal, hogy az integrált neveléssel mit vállalnak. Mérlegelniük kell – és ezt még az iskolaválasztás idejében tanácsos megtenni –, hogy vállalni tudják-e a gyermekükkel való fokozottabb törődést. Nem helyes, ha a szülő úgy gondolja, hogy az ő szerepe minimális. Felelőssége talán ténylegesen még nagyobb is, mintha gyermeke speciális iskolába járna. Fontos a gyermek pszichikai támogatása, tanulásban való megsegítése és a szülő közreműködése abban, hogy gyermeke sikeresen tudjon beilleszkedni halló társai közé. Ha nem sikerül elérni,

hogy a gyermek gond nélkül beilleszkedjen az iskolai környezetbe, akkor még inkább kell biztosítani a család támogató háttérét, mert a gyermek egyedül nem tud megbirkózni a beilleszkedés terhével. Ennek különösen iskolába lépéskor van fokozott jelentősége, amikor a hallássérült gyermeknek hozzá kell szoknia az új környezethez, a pedagógiai elvárásokhoz, szokásokhoz, társaihoz.

Az iskolaválasztás ezért mérőföldkőnek számít. Figyelembe kell venni a fogadó intézmény minőségét, illetve a tantestület hozzáállását a sajátos nevelési igényű gyermekekhez. A vállalás még önmagában nem garancia semmire. Érdemes megfigyelni az iskolába jár-e más sajátos nevelési igényű gyermek, esetünkben van-e hallássérült, ami pozitív tényező lehet a gyermek számára, hiszen így a hasonló problémával küzdő gyermekben társat találhat. Továbbá, hogy a fogadó pedagógusoknak van-e tapasztalatuk az együttneveléssel, nyitottak-e a gyógypedagógussal való együttműködésre, biztosítva van-e a rehabilitációs-felzárkóztató foglalkozás. Mennyire veszi figyelembe a pedagógus az egyéni bánásmódot, illetve mennyire ítéli meg teljesítményüket egyéni bánásmód alapján? Érdemes ezért a nyílt napokon az iskolába látogatni, illetve amennyiben készségesek a pedagógusok, egy-egy foglalkozáson, tanítási órán is megfigyelni az osztályban zajló munkát. „A szülő a sikerek és kudarcok folyamatos megfigyelője kellene, hogy legyen. Ők alkotják az összekötő elemet a gyógypedagógus és a pedagógus között. A gyermekkel töltött napi foglalkozás során folyamatos fejlesztést, foglalkozást, az iskolai nehézségek csökkentésében feladatot kellene vállalniuk. Biztosítaniuk kellene a tanulás folyamatos ellenőrzését.” (Csányi, 2001, 18.o.) Szükséges, hogy megtartsák a gyógypedagógus utasításait, mert ez az egyik kulcsa a gyermek fejlődésének. Rendszeres kapcsolatot kell tartaniuk a pedagógusokkal, hiszen lényeges megtudniuk a pedagógustól a gyermekükkel való foglalkozás nehézségeit, ugyanakkor így tájékoztathatják a pedagógust gyermekük hallássérüléséből adódó sajátosságokról. Mindig számolni kell az iskolában dolgozó pedagógusok eltérő véleményével, az előforduló konfliktusokkal. Fontos, hogy a szülő lobbizzon olyan oktatásszervezési kérdések megoldásáért, amelyek fontosak ahhoz, hogy gyermeke részt tudjon venni az oktatás folyamatában, de ugyanakkor figyeljen arra is, hogy gyermeke képességeihez mérten a legjobban feleljen meg a pedagógusok elvárásainak.



A szülő számára nem könnyű feladat rendszeresen felügyelni a gyermek napi felkészülését és részt venni fejlesztésében. Csak az igazán lelkiismeretes, kitartó szülő képes erre. A helyzetet tovább bonyolítja a családi élet összetett struktúrája, amelyben esetleg nem jut megfelelő idő a gyermekre.

Ezt az alábbi tényezők befolyásolhatják:

- sokgyermekes családról van szó,
- a gyermeknek esetleg más fogyatékos testvére van,
- a család rossz anyagi helyzetben van,
- túl sokat foglalkoznak a munkájukkal,
- a család hátrányos helyzetben van,
- a szülők válófélben vannak, esetleg megromlott a viszonyuk,
- valamelyik szülő már nem él,
- a szülők valamilyen téren eltérő nevelési elveket vallanak.

Ezek minden téren befolyásolják a gyermeket (érzelmi példaadás stb.) és nehezítik beilleszkedését, a megfelelő iskolai teljesítmény elérését.

Ugyanakkor igyekezniük kell, hogy nehogyan túlzásba vigyék a gyermekük szembeni védő magatartást. Gyermekük érdeke, hogy minél nagyobb önállóságra neveljék. Ezzel maguk is előmozdíthatják az integrált nevelés sikerességét. Ám a szülők gyakran tanácstalanok. Úgy érezhetik, a felmerülő problémákat nem tudják helyesen kezelni. Ilyenkor egyáltalán nem szégyen, sőt kifejezetten fontos, hogy a szülő bizalommal forduljon problémájával a gyógypedagógushoz, aki segítséget nyújthat a gyermekkel való foglalkozás feladataiban. Nem véletlen, hogy a hallássérülés korai felismerése esetén a diagnózis kimondásával megindult szülői feldolgozás az iskoláskorral befejeződik, és a szülői elfogadás megbízható támaszt jelent a gyermek számára. Egyes szerzők (pl. Torda, 2004) arra mutatnak rá, hogy az integrált oktatással a szülők gyakran elhárítják a valóságot ahelyett, hogy vállalják. A fogyatékos gyermek integrálásával a szülő inkább elhárítja gyermekéről a fogyatékoság stigmáját, s gyermeke tényleges fogyatékosággal kapcsolatos problémáit távolról szemléli. Tapasztalatom szerint, arra a kérdésre, hogyan képzelel el gyermeke jövőjét az integrált nevelést követően, az iskola elhagyása után, az a válasz „olyan életformát, mintha halló lenne”. Ez egyértelműen azt bizonyítja, hogy a szülő azt szeretné, ha gyermekének olyan élete lenne, mint az „egészséges” populációnak, és az integrált oktatást is ezt segítő tényezőként értékeli. Ez érthető,

hiszen a szülőt trauma éri a gyermek hallásvesztését megtudva, ennek a feldolgozása időbe telik, de figyelemmel kell lenniük a szülőknek a gyermek érdekeire, mivel nem várható el a gyermektől, hogy olyan életet folytasson, amelyet a fogyatékosága miatt nem tud és amilyenre nem is lesz képes. Teljes értékű élete soha nem lesz olyan, mint a hallóké, de attól még értékes lehet.

Sok esetben szerintünk a szülő azért választja az integrált oktatási formát, mert úgy gondolja, hogy gyermekük integrált környezetben magasabb szintű tudást szerez, mint a speciális iskolában. Téves a szülők azon elképzelése, hogy a speciális oktatási intézményekben általában redukált tantervek vannak.

Beszélnünk kell a „stigmatizáció” problémaköréről is. A speciális iskolákban a jelnyelvi kommunikáció jelen van (és volt is, ha nem is mint az oktatás eszköze, hanem mint a gyermekek egymás közti kommunikációjának az eszköze), pontosan ennek a használata a gyermeket egyértelműen a hallássérült személyek csoportjába sorolja. A mai társadalomban azonban úgy gondoljuk, hogy a jelnyelv tudása és használata nem hiba, sőt ennek birtoklása hozzájárulhat a hallássérült gyermek öntudatra ébredéséhez.

Megerősítést jelenthet a szülő számára, ha különböző rendezvényeken találkozhat hasonló sorsú szülőkkel, illetve azokkal a szülőkkel, akik sikeresen tudták integrálni gyermeküket. Az ilyen találkozások tapasztalatcseréi más fontos információkhoz is hozzásegíthetik a szülőket. Ugyanakkor tapasztalat az is, hogy a szülők gyakran egymáshoz hasonlítják gyermeküket, és amennyiben tapasztalják, hogy a „másik” gyermek fejlettebb, ügyesebb, esetleg jobban beszél, mint a sajátja, ellenérzéseket vált ki belőle. Nem jó ez, hiszen tudatosítani kell, hogy minden gyermek más, és fejlettségi szintjét nemcsak a szülő vele való törődése határozza meg, hanem a hallássérülés foka, a gyermek életkora a hallássérülés bekövetkezésekor.

A hallássérült gyermek számára hasznos és fontos, hogy a tanulás, az iskola mellett jusson idő szabadidős tevékenységre. Még jobb, ha a gyermek érdeklődési területeinek megfelelően találunk szakkört, amelyet látogathat, amelyben ügyes, így iskolán kívül is része lehet sikerélményben. Ugyanakkor a szakkörös foglalkozások is magában hordozzák a „kiközösítés” veszélyét, és ilyenkor a szülőnek fokozottabban kell támogatnia gyermekét. Amennyiben a gyermek elutasítja a további szakkör

látogatását, kényszeríteni nem lehet. A gyermeknek önmagának kell elfogadnia másságát, ahogy a szülőnek is meg kell birkóznia ezzel. Ha azonban a szülő nem hisz gyermeke előrehaladásában, a hallássérült gyermek ezt érzékelni fogja. Végső esetben ez kihat az iskolai, szociális, sőt jövőbeni munkahelyi integrációjára, ami semmiképpen sem pozitív.

#### **4.2. A fogadó pedagógus személye és szerepe**

A fogadó pedagógus többnyire nehéz helyzetben van, tanulmányai során keveset hallott a sajátos nevelési igényű tanulókról, vagy pedig csak nagyon alapvető elméleti információt szerzett. Amennyiben a pedagógus nem rendelkezik tapasztalattal sajátos nevelési igényű gyermekkel kapcsolatban, ez a helyzet elbátoraltathatja, hiszen számára teljesen ismeretlen területről van szó. Csak pozitív tényezőként fogható fel, ha a pedagógus önerejéből szakirodalmat tanulmányoz, esetleg valamilyen integrált neveléssel kapcsolatos szemináriumon is részt vesz. Az elmúlt években megszorodtak az integrált neveléssel kapcsolatos szakirányú továbbképzést indító intézmények. Tehát kínálat akad. Viszont Papp (In: Bánfalvy, 2006) a következő következtetéseket vonja le: "a továbbképzések számos ilyen tematikával állnak a hallgatók rendelkezésére, mégsem jelentenek megfelelő kínálatot a gyakorló pedagógusok számára....A pedagógusok panaszkodtak a túlzottan elméleti tananyagra" [...] "Vizsgálódásom során a következő pedagógiai helyzetképet kaptam az együttnevelés mai magyarországi helyzetéről. Számos helyen kényszerből kerülnek az osztálytanítók az együttneveléssel kapcsolatba. Fontos lenne a jövőben, hogy a pedagógusokat ne kényszerítsék erre a feladatra, ha pedig mégis részt kell venni benne, akkor biztosítsák a pedagógusok felkészülését erre a feladatra. Gyógypedagógus jelenléte nélkül, az osztálytanítók jelenlegi felkészülése mellett lehetőleg ne vállalják az együttnevelést, vagy legalábbis ne ilyen gyakorlatból vonjanak le következtetéseket az együttnevelés hatékonyságára." Balázs és Bass (In: Bánfalvy, 2006) vizsgálati eredményei szerint ugyanakkor „a gyakorló pedagógusok többsége nem szimpatizál az integráció eszméjével”. Nem tekinthető egyedinek az a vélemény a normál iskolák tanítóinak részéről, hogy az integráció alapvető kényszerűség, amit nagy gondok elkerülése érdekében kell vállalni. 1998-ban az integrációval kapcsolatos attitűdvizsgálat eredményeként Réthy–Csányi (In: Horváthné, 2006) azt a következtetést vonta le, hogy a

tájékozottság mértéke egyenes arányban áll a pályán eltöltött évekkal. A mintán az elfogadható viszonyulás jobban kimutatható, mint az elutasítás, ugyanakkor a kérdőívet a pedagógusok közel 60%-a nem küldte vissza.

Sajnos nincsenek sokkal jobb helyzetben a fiatal még pályán nem lévő pedagógushallgatók sem. A Berzsenyi Dániel Főiskolán azt vizsgálták, hogy mennyit tudnak a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatásáról, miközben alapjában véve csak az alapfogalmakra kérdeztek rá a kérdőíves kikérdezésben. A megkérdezett hallgatóknak a SNI témáját illető tényleges tudása csekély. Gyakorlatilag alig tudnak valamit az akadályozott gyermekek iskoláztatásáról. Nem bizonyosodott be a feltételezés, mely szerint a másság iránt kevésbé érdeklődő hallgatók közömbösebbek lennének az akadályozottakkal szemben. A fiatal hallgatók körében fogalmi keveredés van a szóhasználatban, ami összefüggésbe hozható a pedagógusképzés hiányosságaiával (pl. az alapozó pedagógiai tárgyak alacsony óraszám) vagy a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó kötelező stúdiumok hiányaival. A vizsgálattal nem volt igazolható a tanárjelöltek integrációval kapcsolatos elutasító gondolkodása és viselkedése. A kutatásban hallgatói tájékoztatatlanság tapasztalható. Ennek hátterében a kötelező tantárgyi ismeretek hiányán kívül, feltételezhetően az inkluzív iskolák – ma még – alacsony száma és a róluk szóló média információk teljes hiánya húzódik. (Némethné, 2007)

Mindenképpen jó lenne, ha a fogadó pedagógus ismeretekkel rendelkezne a differenciáló pedagógiáról, ez sokat segíthet a gyermek tanulásban való haladásában és végső soron ez az integráció egyik alappillére. „A differenciálással számos vonatkozásban élhet, így a tananyag felosztása, szintje, tartalma, óra szervezés (frontális-, csoport-, pár- vagy egyéni munka), az egyes gyermekekkel való egyéni foglalkozás, a tanulási ütem, az alkalmazott tanulási módszerek, a számonkérés típusa stb. szempontjából.” (Csányi, 2001b, 16.o.) Az egyénekhez való igazodás az összes gyermek számára előnyös. Csak így látja meg a pedagógus az egyes gyermekek erősségeit és gyenge pontjait, ki miben kiemelkedő, illetve ki milyen szempontból marad el az átlagtól, kinek milyen a tanulási stílusa, hogyan lehet az adott képességeit legjobban kamatoztatni. A sajátos nevelési igényű gyermek számára is kedvező ez, mert ekkor képes észlelni a tanuló gyenge oldalait, erősségeit is felfedezni, és meglévő eszköztárával a gyerekekhez a legjobb tanulási

módszert alkalmazni. De abban az esetben is, ha a pedagógus differenciáló munkamódszerrel dolgozik, előfordulhatnak nehézségek, tanulókkal járó kudarcok. Ezzel számolni kell, ez a tanulás/tanítás természetes velejárója.

Hallássérült gyermek esetében hasznos volna, ha pedagógus rendelkezne a hallássérüléssel, kapcsolatos ismeretekkel, ám ez nem várható el tőle. Fenntartása az iránt, hogy a hallássérült gyermek nem fog tudni lépést tartani halló kortársaival, illetve, hogy maga a pedagógus nem lesz képes megbirkózni a rá nehezedő többletfeladatokkal – tekintetbe véve a gyermek specifikus kommunikációs igényeit –, érthető. A legtöbb pedagógus nem ismeri a hallássérülés különböző típusait és annak másodlagos következményeit. Ezért célszerű, hogy a gyógypedagógus vagy a szülő, esetleg mindketten, magyarázza el a hallássérült gyermek szükségleteit, a hallókészülékkel kapcsolatos tudnivalókat, az adó-vevő készülék használatának fontosságát. A hallássérült gyermek esetében nagyon lényeges elem a tanulásszervezés kérdése, a beszéd érthetővé tétele a gyermek számára, hogy részt tudjon venni a nevelés-oktatás folyamatában.

A pedagógus empátiája mutatja, mennyire hajlandó elfogadni a számára talán nem megszokott oktatásszervezési változásokat, tehát azt, hogy a tanítási óra alatt mindig úgy beszéljen, hogy a gyermek is értse azt és tudja követni az óra fonalát. Tőle függ, hogy el tudja-e ezt fogadni és megszokja-e ezeket a változásokat, vagy kevésbé alkalmazkodik. Az empátiával rendelkező pedagógus félre tudja tenni saját érdekeit. Képes megérteni, hogy a gyermekekben lévő kisebbségi érzést nem szabad fokoznia a saját negatív hozzáállásával. Ráébredhet, hogy van tanítványa, akinél jobban érezheti, hogy szüksége van megértő, bátorító tekintetere, elismerésére, a biztonságra. Ugyanakkor az igazságos, elfogulatlan megítélés természetesen megkövetelhető a pedagógustól. Tehát nem arról van szó, hogy kivételezzon a hallássérült gyermekkel, csupán azt, hogy vegye tudomásul azt a tényt, hogy van, amit a hallássérült gyermek sajátosságából kifolyólag nem tud véghezvinni.

A korszerű oktatáshoz tartozhat még a tanulói önértékelés kifejlesztése, valamint az értékelés, minősítés nem számokban, hanem szóvegesen kifejtett formája.

Ha a pedagógus pozitív hozzáállást és megértést tanúsít a hallássérült gyermek integrációjával kapcsolatban, ez annak a jele, hogy megérti a szülő döntésének jogát. Magasabb morális érzékéről és empátiájáról ad tanúbizonyságot, ha a szülőhöz fordul tanácsért, vagy a gyógypedagógussal konzultál az esetleges megoldásokról. Az ideális esetben kooperáció alakul ki a gyógypedagógus, pedagógus és szülő között, ami igen fontos tényező. Ugyanakkor a jó kooperációt nehéz megtartani, mert mindhárom résztvevő – a szülő, a pedagógus és a gyógypedagógus is – eltérő szempontok szerint ítéli meg a gyermeket. Papp Gabriella tanulmánya (in: Horváthné Moldvay, 2006) arra mutat rá, hogy az a pedagógus, aki nem mondhat nemet az integrációra, többnyire egyedül dolgozik. Nem szívesen enged be tevékenységi körébe gyógypedagógust, még akkor sem, ha szüksége lenne rá.

A pedagógusnak figyelembe kellene vennie, hogy a szülő valószínűleg jól ismeri a gyermekét, szükségleteit és sajátosságait, tehát véleményét nem szabad lebecsülni. Ezért mindenképpen hasznos, hogy a pedagógus támaszkodjon a szülő véleményére is, illetve a szülő is fontosnak tartsa, hogy betöltse az informátor szerepét. Ez az ideális viszony sok esetben nem valósul meg, hol azért, mert a pedagógus nem kellően fogékony a gyermek problémája iránt, hol pedig azért, mert a szülő elvárásai nem mindig esnek egybe a pedagóguséval, illetve gyermeke fogyatékoságát nem kezeli reálisan, elfogult a gyermekkel szemben. Ilyenkor a felmerülő problémákat gyakran hárítják a szülők, ami késlelteti a megoldást és sok energiát elvon a pedagógustól.

A pedagógus módszereinek felkarolását hivatott szolgálni egy közelmúltban Köpatakiné–Singer (2007) szerzőpárostól megjelent könyv: a „Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlatához”. A könyvben a pedagógusok által jól ismert módszereket helyezték sajátos megvilágításba. Leírásukban mindenekelőtt azt tartották szem előtt, hogyan lehet a tanulót minden tanulási helyzetben aktív szerepbe hozni. Tapasztalataink szerint a pedagógusok sokkal nagyobb örömmel fogadják a praktikus gyakorlatsszervezési tanácsokat, mint az elméleti háttérrel. E könyv módszertani jelentősége az elkövetkező években fog megmutatkozni.

### 4.3. A hallássérültek gyógypedagógusának a szerepe

Nem minden együttnevelkedő hallássérült gyermeknek van szüksége rendszeres gyógypedagógiai foglalkozásra, ezt elsősorban az egyéni szükségletei határozzák meg. Az egyéni foglalkozás mértékét és szükségességét a Hallásvizsgáló Szakértői Bizottság állapítja meg, bár egyes esetekben a gyermeket ismerő többségi pedagógus és gyógypedagógus is döntet a segítség mértékének formájáról.

Az utazó gyógypedagógus jelenlétének mértéke – a gyermek speciális szükségletein túl – függ a gyermeket tanító pedagógus szubjektív igényeitől, illetve az integrációban részt vevők közötti együttműködés szervezeti feltételeitől. (Perlusz, 1995)

Az integrációt segítő tanár (utazó gyógypedagógus) munkája az alábbi tevékenységek köré csoportosul:

- a hallássérült gyermek számára befogadó iskolát keres,
- tájékoztatja a halló gyermekek szüleit az első szülői értekezlet alkalmával,
- felvilágosítja a gyermeket tanító pedagógust, pedagógusokat a gyermek speciális szükségleteiről, ismeretterjesztő előadást tart a tantestület számára,
- ismerteti és segíti a hallássérült gyermek speciális eszközeinek (hallókészülék, URH adó- vevő készülék) használatát, ellenőrzi ezek optimális működését,
- segíti a hallássérült gyermek beilleszkedését az osztályközösségbe a többi tanuló számára nyújtott információkkal, esetleg osztályfőnöki óra tartásával,
- javaslatot tesz a speciális feltételrendszer megteremtésére az osztályban (pl. ültetés, zajszint csökkentése, világítási feltételek),
- felhívja a gyermeket tanító pedagógus(ok) figyelmét arra, hogy a hallássérülés hogyan hat az oktatásra, segíti a tanulásszervezést, részt vesz a többi gyermekek adaptálásában, figyelembe véve a hallássérült tanuló egyéni szükségleteit,
- segít a felmérő, témazáró dolgozatok összeállításában, értékelésében, illetve a hallássérült tanuló számára az oktatási segédanyagok előállításában,
- szükség esetén egyéni gyógypedagógiai fejlesztésben részesíti a hallássérült tanulót, ami a kiejtésjavítás speciális feladatainak megvalósításán túl kiterjed a hallásnevelésre, a nyelvi kompetencia kialakítására, bizonyos kognitív területek fejlesztésére, valamint a tantárgyi korrepetálásra,

- felhívja a figyelmet a törvényben lévő könnyítésekre (osztálylétszám, emelt fejkvóta) s az iskola vezetésével, valamint a helyi önkormányzattal való együttműködéssel szorgalmazza ezek megvalósítását,
- rendszeres kapcsolatot tart fenn a szülőkkel,
- rendszeres kapcsolatban áll a hallássérültek számára egészségügyi szolgáltatásokat nyújtó intézményekkel (audiológiai, orr-, fül-, gégészeti osztályok), hogy szükség esetén előmozdítsa a hallássérült gyermek ellátását. (Perlusz, 1995, 85.o.)

Nem minden gyermeknél szükséges a rendszeres, gyógypedagógus által biztosított egyéni fejlesztés, számos esetben a szülő napi segítsége is elegendő lehet. Akadnak olyan helyzetek is, ahol inkább korrepetálásra van szükség, amit a többségi pedagógus biztosíthat a gyógypedagógussal történő időszakos konzultációk mellett. A gyógypedagógus segítségnyújtása a fent leírt pontokra terjed ki. Kiemelt feladata van az egyéni foglalkozások szervezésében. Az egyéni foglalkozások a sajátos igény mértékének arányában főleg az alábbi területeket érinthetik: szókincsbővítés, grammatikai fejlesztés célzott társalgások révén, szisztematikusan felépített szókincsfejlesztés (témakörök szerint haladva), közös olvasás, szöveges matematikai feladatok megértetése, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztése, a beszéd érthetőségének javítása.

A gyermek pedagógusával való rendszeres kapcsolattartás (személyesen, üzenő füzetrel, telefonon) lehetővé teszi, hogy a segítségnyújtás pontosan azokra a területekre koncentráljon, ahol a gyermeknek nehézségei adódnak, ill. egyes nyelvi funkcióknál bizonyos mértékben vissza-visszanyúljon az alapozó készségek hiányainak pótlásához. Az ismétlés, gyakorlás révén fény derülhet e hiányokra, az észre nem vett összefüggésekre, illetve lehetőség nyílik a tanultak elmélyítésére. Főképp az alsó tagozaton esetenként fontos lehet a közeljövőben szereplő anyagrészek előzetes feldolgozása (pl. az olvasmány szövegének áttekintése, egy adott jelenség több szempontból való megvilágítása). Ezáltal lehetővé válik, hogy a hallássérült gyermek halló társaival közel azonos előzetes tudással vegyen részt a tanulási folyamatban. Ezt az előzetes feldolgozást természetesen átvállalhatja a szülő is, ha kellő információt kap a tematikáról a pedagógustól. (Perlusz, 2001)



Külön említésre méltó a gyógypedagógus és a pedagógus kooperációjának lehetősége és szükségessége. Amikor a többségi pedagógus olyan problémával találkozik az oktatás során, amelyet nem tud megoldani, akkor lép színre a gyógypedagógus. A kommunikáció minőségén múlik, hogy mennyire találják meg a közös hangot. Perlusz (1995) tapasztalatai alapján arról számol be, hogy a pedagógusok olykor nem a segítő szakembert, hanem a felügyelő személyt látják a gyógypedagógusban, ami nehezíti a munkakapcsolat kialakítását. Ilyenkor a pedagógust biztosítani kell arról, hogy jelenléte elsősorban a hallássérült gyermek sajátos igényéinek biztosítására, korrekciójára, támogatására irányul és nem a pedagógus didaktikai felkészültségének, oktatási stílusának értékelésére. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy amennyiben a gyermek számára a tanulásszervezési módszerek nem megfelelőek, akkor a gyógypedagógus ne ösztönözze a pedagógust váltásra, de dilemmát okozhat neki, hogy mennyire avatkozhat be a folyamatba úgy, hogy ez ne váljon együttműködésük kárára. Érzékeny terület ez, amelyet körültekintően kell kezelni.

Ahogy a többségi pedagógusnak is szüksége van gyógypedagógiai segítségre, úgy a gyógypedagógusnak is rendelkeznie kell pedagógiai ismeretekkel: ismernie kell az iskola tananyagát, követelményrendszerét, az egyéni fejlesztő program elkészítéséhez pedig bizonyos tantervelméleti ismeretekre is szüksége van.

Mindkét fél kellő érzékenysége hozzájárulhat az optimális gyógypedagógus-pedagógus viszony kialakításához. Ebbe beletartozhat a közös tervezés és bizonyos tanítási órákon megvalósuló közös tanítás (team-teaching), az együttműködés az értékelésben, valamint az osztályban tanuló más gyermekek egyéni nevelési szükségleteinek kielégítése is.

A hazai gyakorlat számára kevésbé ismert a pedagógusok együttműködésére építő kéttanáros modell, amelyben az egyéni differenciálásra alapozott tudásközvetítés mellett a szociális kompetenciák tudatosabb fejlesztésére is lehetőség van. E pedagógiai modellnek tervezetten, szabályozott keretek között kell megvalósulni, melyben regisztrálnak a pedagógus és gyógypedagógus:

- együttműködésének feltételei,
- lehetséges variációi,
- a két tanár kompetenciái,

- feladatrendszerük,
- az elkerülendő veszélyek,
- az értékelés módjai,
- a tanulási technikák közvetítése,
- a szociális kompetenciák fejlesztési szintjeinek követelményrendszere (Jenei–Megyeri–Locsmándi, 2006)

A kéttanáros modell nehezen működik frontális osztálymunkában. Szükséges a kooperatív, kiscsoportos tanulási-tanítási forma létrehozása, amelyben a pedagógus és a gyógypedagógus példamutató kooperációja mintává válhat a tanulói kooperáció számára. Az együttnevelés nagy kihívás ebben az osztálymunkában és felértékelődik a rehabilitációs, habilitációs munka az egyéni fejlesztés során is. „A tanulók korábbi tapasztalatai, azok feldolgozása adja a fejlődés során azt a tanulási alapot, amire iskolai tanulás során építeni lehet. A gyógypedagógus fel kell hogy kutassa ezeket a korábbi pontokat és kapcsolódási lehetőségeket, elemeznie kell a tanulási folyamatot, az akadályozottság okait. Mindezt azért teszi, hogy a „legközelebbi fejlődési zóna“ elvének értelmében megteremtse az optimális tanulási feltételeket. (Jenei–Megyeri–Locsmándi, 2006, 42.o.)

A kéttanáros modellben a gyógypedagógus instrukciói alapján a két tanár együtt értékel. Az értékelés szöveges, és tükrözi azt, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek önmagához képest mennyit fejlődött, haladt, így motiváló hatású lehet. Úgy tűnik, ez a kéttanáros modell még fokozottabb kooperációt igényel, hiszen heti rendszerességgel kell megbeszélni a tananyaghoz kötött didaktikai problémákat, a problémás tanulóknak nyújtandó segítségadás módjait, a fejlesztő eszközök kiválasztását, a megfelelő ellenőrzési módokat. A fentebb említett indokok alapján a kéttanáros modellt alkalmazó iskola egyértelműen hatásosabbnak tartja ennek alkalmazását. A pedagógiai folyamatot nem sajátítja ki sem a pedagógus, sem a gyógypedagógus, mivel közös felelősséggel, együtt tervezik és végzik munkájukat, és hatékonyabb tapasztalatcserét folytathatnak, mindkét fél kapcsolatot tud tartani a szülővel.

Az integráló iskoláknak ezért érdemes elgondolkodniuk az említett modell alkalmazásán, ez azonban minden kétséget kizáróan intézményi szinten is nagymértékű változásokat eredményezhet.

#### **4.4. Szociális kapcsolatok halló és hallássérült gyermek között**

Megfigyelhetjük, hogy a külföldi szakirodalomban rengeteg vita folyik a hallássérült gyermek a halló gyermekek közé való szociális beilleszkedéséről. Nem csoda, hiszen a hallássérült gyermek és az ép társak kölcsönös elfogadása, illetve viszonyuk alakulása nagyon fontos tényező, hiszen e kölcsönös kapcsolat mind pozitív, mind negatív hatással lehet a hallássérült gyermek és a nem fogyatékos gyermekek személyiségének alakulására, világszemléletére.

A kezdeti időszakban lényeges, hogy a halló tanulókat felkészítse vagy a pedagógus, vagy a gyógypedagógus a hallássérült gyermek jövőtelére, mert az ép társak hozzáállása, magatartására nagymértékben befolyásolja azt, hogy a sérült gyermek hogyan érzi majd magát a hallók közösségében. Ha ugyanis a közösség nem fogadja be, magába zárkozhat és félrevonulhat. Valóban gyakran előfordul, hogy az osztálytársak kiközösítik sérült társukat és az outsider szerepkörébe kényszerítik, gyengébbnek ítélik meg őt, és ez a megítélés sokszor ellentétes a sérült tanuló eddigi önértékelésével. Érdekes eredményei lettek egy olyan kutatásnak, amely azt vizsgálta, milyen a hozzáállása az integrációhoz azoknak az iskolásoknak, akik már rendelkeznek tapasztalattal az együttnevelésről. Azok a diákok, akik együtt tanulnak sérült társaikkal, azt gondolják, hogy az utóbbiak jobban éreznék magukat, ha sérült tanulók között tanulnának. Az ilyen tapasztalattal nem rendelkező gyerekek úgy gondolják, hogy az ép gyerekek akkor is bántanák fogyatékos társukat, ha a pedagógus igyekezne ezt megelőzni. Egyes szakemberek viszont arra mutatnak rá, hogy a gyermek szerepét az osztálycsoportban nagymértékben befolyásolja a fogyatékos típusa és az ép társak ehhez való viszonyulása. Ebből a szempontból pl. a legelőnytelenebb helyzetben valószínűleg a magatartászavarral küzdő gyermekek vannak.

A hallássérült gyermek hallókhoz való viszonyának kialakításában közrejátszik

- a hallássérült gyermek kommunikációs szintje: beszédértése és beszédérthetősége

(minél jobban kommunikál a gyermek, annál valószínűbb, hogy kevésbé fog „kilógni a sorból”),

- a benne lévő szubjektív feltételek (szorgalma, igyekezete, magatartása),
- a halló gyermekek empátiás készsége, elutasító vagy befogadó magatartása.

Egy hallássérült gyermek élete során különféle szituációkban találkozhat halló gyermekekkel. A kommunikációs formák, tapasztalatok sokféleképp alakulhatnak, és a gyermek különböző életszakaszaiban eltérőek lehetnek. Az óvodában általában a gyerekek kötetlenebbek, bátrabbak, még nincsenek „megfertőzve” a társadalom előítéleteivel, könnyebben elfogadják a másságot. Nehezebb a dolog az általános iskola felső tagozatán, ahol nem ritka a tanulók közötti csipkelődés, bántás, az egymás elleni harc. A fogyatékos gyermeknél ilyenkor nagyobb az esélye annak a nemkívánatos folyamatnak, hogy magába zárkózik, egyedül marad. Ez közös programoknál, pl. egy kirándulás alkalmával nagyon kellemetlen lehet, hiszen a gyermek úgy érezheti, hogy a „körön kívül áll”.

A serdülőkorú gyerekek bizonyos csoportja nem mer közösséget vállalni olyan gyermekekkel, akik mások mint a többség, mert félnek, hogy esetleg ők is a csúfolódás középpontjává válnak. Pedig az értelmes felnőtt tudja, hogy nem szegény, sőt szép és lojális dolog pozitívan viszonyulni fogyatékos társukhoz. A társadalom még nem tanulta meg feltétlenül elfogadni a fogyatékosokat, habár az elmúlt 10-15 évben már némi előrehaladás volt tapasztalható. A társadalom szemlélete, a nevelés bizony kihat a gyermekekre, a gyermek észrevétlenül lesi el a többség viszonyulását. Ezt igen nehéz befolyásolni, mind a pedagógus mind a szülő részéről. Csak példaadással, következetes magatartással van erre esély. Eleinte a felnőtt jelenléte biztosítja a helyes viselkedést, majd amikor a tanulók viselkedésére a felnőtt mintája már beépül, akkor nincs szükség már a felnőtt jelenlétére.

Fontos lenne az ép gyerekekkel megértetni és megismertetni a következőket:

- a fogyatékosággal kapcsolatos viccek nemcsak helytelenek, hanem sértik mások önérzetét,
- merjék megkérdezni a hallássérült gyermeket, hogy mikor, mit, milyen környezetben képes megérteni. Ennek megtárgyalása kifejezetten szükséges. Ez hozzájárul ahhoz, hogy a sérült gyermek nagyobb biztonságban érezze magát, valamint a gyerekek

ezáltal jobban meg fogják tudni érteni, hogy társuk mikor, miért nem tud, vagy éppen tud bekapcsolódni a beszélgetésbe,

- érdemes figyelmeztetni arra, hogy akár velük is előfordulhat, hogy szinte egyik napról a másikra fogyatékosokká válhatnak. (Orosz, 2006)

Célszerű ezért ebből a szempontból, ha a gyógypedagógus bevonásával a gyerekeknek tájékoztató órát tartunk, amelybe nyugodtan beleszóhatunk játékos elemeket, megismerkedhetnek a jelnyelvvél. A hallássérült gyermeket is bátorítani kell, mondja el önként, milyen kellemetlen, illetve humoros szituációkkal nézett szembe, ami a hallási fogyatékoságából ered. Mesélje el, neki mi felelne meg a legjobban, hogyan beszéljenek hozzá halló társai. A gyermek nyugodtan nevezzen meg konkrét szituációkat, amikor úgy érezte, a gyerekek ellene voltak, de talán úgy gondolták, hogy ezt a hallássérült gyermek nem veszi észre. Sok sajátos nevelési igényű gyermeknek vannak beilleszkedési problémái. Hiszen sokkal könnyebb tudomást sem venni valakiről, aki gyengén hall, mint segíteni neki. Bármely ilyen gyermek élcelődések célpontjává válhat, pusztán valamiben való gyengesége miatt. A másik kérdés, amely ilyenkor rendszerint felmerül, az, hogy a hallássérült gyermek beszél-e otthon szüleiével arról, hogyan érzi magát a hallók között. Ez mindenképpen jó lenne, hiszen a szülő, ha támogatja gyermekét, segíthet leküzdeni a benne kialakuló félelmet. Ismerek olyan hallássérültet, aki a szülőjét akarta megkímélni, és ezért nem mondta el, hogy csúfolják az iskolában, mert nem akarta, hogy szülője jobban szenvedjen, mint ő.

Ezért ebből a szempontból nézve a szülő igyekezzen megértetni gyermekével:

- nem tehet arról, hogy hallássérült, így hozta az élet,
- a csúfolódó gyerekek emberi színvonala rendszerint igen alacsony,
- amennyiben a kellemetlenségeket okozó gyerekek emlékezni fognak felnőtt korukban ezekre a tettekre, valószínűleg szégyenérzet alakul ki bennük tettük miatt,
- a szülőnek biztosítania kellene gyermekét az iránta való feltétlen szeretetéről.

Sokféle szituáció adódhat a középiskolai integrált oktatás során is. Ekkorra a fiataloknak már van egy bizonyos világszemléletük, saját véleményük, amelyet meghatároz az addig bejárt életútjuk, tapasztalatuk. Azonban nem biztos az, hogy az a fiatal, akinek családján belül előfordul valamilyen fogyatékoság, jobban fog viszonyulni a fogyatékos gyermekhez. Tehát nem jósolható meg előre, hogy kivel

milyen szoros kapcsolatot tud kialakítani a hallássérült fiatal. Hosszú ideig tart, míg valódi emberi kapcsolat alakul ki. Amikor halló és hallássérült fiatal először találkozik, többféle kommunikációs csatornát használhatnak: auditív, verbális, manuális-gesztikulációs csatornát. A hallók néha rosszul tűrik, hogy társuk nem érti, amit mondanak, és ezért folyamatosan rákérdeznek, ezáltal elfogy az egymás megértéséhez szükséges türelmük. Egy barátság kialakulása nagymértékben azon múlik, hogy a két fél mennyire érdekelt és hajlandó ennek a kialakításában. Ha az egyik felet érdekli a másik, akkor meg is találja a módját annak, miképp kommunikáljon vele, hogyan kerüljön vele szorosabb kapcsolatba. (Hefty, 2000)

Valamiféle barátság megkötéséhez az embernek elsősorban önmagával kell megbarátkoznia. Mit is jelent ez? A hallássérült gyermeknek, fiatalnak meg kell barátkoznia azzal a ténnyel, hogy nem hall jól, vagy egyáltalán nem hall, és hogy ez nem szégyen, ezért bevallhatja. Ezt a látszólag könnyű feladatot nehéz megoldani. Hiszen ahhoz, hogy az ember megbarátkozzon vele, bizonyos értelemben le kell győznie önmagát. Ez hasonló, mint amikor az ép hallásúnak be kell vallania, hogy ő bizony lusta és mindenhol késik. Az ember egyszerűen nem szívesen beszél arról, ami a gyengéje. Azért nem, mert a háttérben ott áll a megbélyegzéstől való félelem. Az embernek abban kell magát megerősíteni, hogy gyengesége, fogyatékosága ellenére is akadnak emberek, akik számára személyisége igenis kiemelkedőnek fog tűnni. Ezen kívül tudatosítani kell, hogy ha mi elfogadóak vagyunk az emberekkel, felénk is azok lesznek és nem lesz hiány barátokban. Amilyen mértékben fogunk mi érdeklődni mások iránt, olyan mértékben fognak ők is irántunk érdeklődni. Ez ellenkezőleg is igaz. Tehát amilyen mértékben mi elutasítunk embereket, olyan mértékben fognak ők is elutasítani bennünket. A túlságos igyekezet ugyanannyira fölösleges, mint a semmilyen. Senkit sem lehet kényszeríteni arra, hogy kedvelje a másikat. Ha erőszakosak vagyunk, ezzel inkább az elutasítást érzük el. A világon több az „egészséges” ember, mint a sérült. Több a halló, mint a hallássérült. Fontos az, hogy a hallók érdeklődést mutassanak a hallássérültek iránt, hogy igyekezzenek megérteni őket, érdeklődjének életük iránt. Ugyanakkor az is fontos, hogy a hallássérültek is nyitottak legyenek a hallók iránt, és ne szégyelljék magukat. Merjenek kezdeményezni, hiszen rajtuk is múlik, mennyire igyekeznek az egymás közt lévő akadályok leküzdésére. Tehát mindkét fél tehet a szociális kapcsolat kialakításáért.

## 5. A hallássérült tanuló és a tanulás

Minden gyermekben, akár sajátos nevelési igényű, akár nem, az iskolai fejlődése során kialakul egy világkép, társadalomszemlélet. Ez a szemlélet az évek során változik, a gyermek újabb és újabb ismeretekkel gazdagodik nemcsak a tanulás terén, hanem az emberekkel való kapcsolattartás, kommunikáció terén is. Ennek tükrében szemléli a gyermek önmagát, és ennek alapján ítéli meg helyét a társadalomban mind pozitív, mind negatív szempontból.

A tanulásban való igyekezete is egyfajta képet alkot róla, mennyire tudatosítja szorgalmának, kitartásának értelmét és lényegét, miközben a tanulásban elért érdemjegy itt kevésbé fontos, a gyermek igyekezete a lényeges. Másrészt viszont, amennyiben igyekezete ellenére is kudarcot vall az iskolában, ez számára demotiváló hatással lehet, mivel nem látja munkája értelmét, gyümölcsét. Nagyon fontos ilyenkor, hogy a szülő folyamatos beszélgessen, kommunikáljon a gyermekkel, hogy ezek a „görcsök” feloldódjanak. Ilyenkor más megoldásokra kell gondolni, korrepetitor alkalmazására, aki hatékonyabban tud segíteni a gyermeknek a tanulásban.

Mikor több-kevesebb sikerrel, de túljut a gyermek az általános iskolán, jön az újabb megmérettetés: a középiskolai továbbtanulás. A hallássérült gyermeknek – az iskola helyes megválasztásán kívül – még azzal is szembe kell nézni, hogy igenis be van határolva pusztán a hallássérülése következtében, magyarul: nem tanulhat, és nem végezhet akármilyen szakmát, mert vannak akadályozó tényezők, amelyek hátráltatják. Tapasztalat szerint különbözőképpen birkóznak meg a hallássérült gyermekek ezzel a behatárolással. Van, aki hamarabb túljut ezen a nehézségi ponton, van, aki kevésbé, és dacol ezzel a számára nem természetes akadályozottsággal. A környezet ezt a dacot gyakran úgy értelmezi, mint kamaszkori szembenállást, pedig nem biztos, hogy az. A közvetlen környezet ismét támogathatja a gyermeket, és segítheti a benne felgyülemelő feszültség feloldását.

Az alábbiakban azokat a szempontokat tekintjük át, amelyek hatással vannak a hallássérült gyermek önmagáról alkotott képére, illetve a tanulásban való igyekezetére.

### **5.1. A másság hatása az integrált hallássérült gyermek személyiségére**

Az együttnevelés során nem szabad elfelejtenünk a sajátos nevelési igényű gyermek személyiségének alakulásáról és formálásáról, hiszen mindenekelőtt a gyermekről magáról van szó. A gyermek érdeklődve szemléli a világot és szinte lényéből fakad, hogy összehasonlítsa önmagát másokkal, mind teljesítmény szempontjából, mind pedig saját lényének szempontjából.

A hallássérült gyermekeknek más jellegű terhek jutnak osztályrészül, mint a halló társainak. A hallás hiánya, a csökkent beszédértés, a rossz beszédérthetőség, a csoportos kommunikáció lehetetlensége, tehát a kommunikációs problémákból adódó korlátozottság a többi halló gyermekekkel való együttélésben igen fájdalmas és rossz érzés. Képes lesz-e nap mint nap megbirkózni az információszerzés hiányosságaiból adódó frusztrációval? Ez a konfliktus lényeges mozzanat a gyermek identitásának kialakulásában. Ez a konfliktus maga után vonhat bánatot vagy szégyent a korlátozottság miatt, dühöt magával vagy másokkal szemben, „gyengeségek elrejtését” vagy saját erejére és képességeire való eszmélést.

A probléma feldolgozási stratégiák mindegyike magában hordozza annak esélyét, hogy a gyermek megtanulja elfogadni önmagát. Ez igen hosszú és gyakran nem egyenletes folyamat; tehát ha egy bizonyos időre „kiegyenlítődik”, tehát elfogadja önmagát, egy idő után ismét „hullámvölgybe” kerülhet, melyből új stratégiával próbál újra felkapaszkodni. Korlátozottságának felismerése kiindulópont lehet ahhoz, hogy megkeresse önmagában azokat a tulajdonságokat, amelyek révén kompetenssé teheti magát. A teljes elfogadottság állapota csak akkor állhat be, hogyha a hallássérült gyermek megtalálja az iskolában, a családban azt a környezetet, amelyben egész embernek érezheti magát, tehát ahol helye és szerepe van. Saját személyisége elfogadásának a mértékét, illetve annak kiegyensúlyozottságát vizsgálhatjuk a szülőhöz, pedagógusokhoz, a többi gyermekhez fűződő viszonyának



szempontjából. A szociális kapcsolatok sűrű hálózata jön így létre, amely nagyon változékony és érzékeny.

Egy új szociális környezetben mindnyájan idegenek vagyunk, akik a helyüket keresik. A befogadóknak – gyermekeknek, szülőknek, pedagógusoknak – meg kell tanulniuk elfogadni a fogyatékossgot, amire esetleg nincsenek kellően felkészülve/felkészítve. A fogyatékossgal szembesülni átmenetileg ijesztő is lehet (Magyar, 1994), vagy erősebb élményt, érzelmi megrázkódtatást válthat ki bennük (Wocken, In: Torda, 2004). A fogyatékossgal élni magában hordozza a másság elfogadására irányuló törekvést és annak a tudatosítását, hogy az adott személy más, mint a többi. A másság szemlélet megjelenik az egyén-egyen kapcsolatban. Ezt a szemléletet a háttérből azok a csoportok befolyásolják, amelyek hatással vannak az egyén életére. Ha a gyermek a csoportban megtalálja a biztonságot, ha azt érzi, hogy sajátosságát, ha nem is mindig, de tekintetbe veszik, ez megkönnyítheti saját gyengeségeinek elfogadását, önbizalmat ad, és az így kialakult önkép is realisabb lesz.

Ha a hallássérült gyermekek megtapasztalhatják az emberi különbségek széles spektrumát, ha találkoznak az elfogadás sokféle módjával, személyiségük alakulásával saját helyzetüket is realisabban tudják megítélni.

A hallássérült gyermek kapcsolatai nem ítéletők meg felületesen, a hallássérültekről általánosított vélemények alapján, hiszen a tartós kapcsolat két emberen múlik, a halló személyisége ugyanolyan döntő a kapcsolat tartósságában és minőségében. Az elfogadás, a tolerancia minkét fél részéről elengedhetetlen.

A család viszonya a gyermek fogyatékossgához, annak elfogadása is lényeges szempont a gyermeki önkép kialakulásában. Azok a szülők, akik képesek elfogadni és megbékélni a hallássérülés tényével, rá tudják hangolni gyermeküket és környezetüket a meglévő örömförásokra és belső harmóniára. Képesek gyermeküket a megfelelő irányba motiválni, ami sokat lendíthet a hallássérült gyermek önbizalmán.

A jó családi háttérrel rendelkező, kiegyensúlyozott hallássérült gyermek a szociális integráció szempontjából sikeres lehet. Sikeresége nem jelenti feltétlenül azt, hogy az osztály legjobb tanulói közé tartozik, de kitartása, szorgalma, megfelelő

magaviselete szociális szempontból jó helyet biztosíthat számára az osztályközösségben.

Ha a szülő az integrációt a fogyatékoság elkendőzése miatt választotta, ez nagyon negatívan hat ki a gyermekre, aki így nem tudja „besorolni” magát. A hallássérült gyermek nem tudja eldönteni, hogy a hallók vagy hallássérültek csoportjába tartozik, mivel a családban nem veszik kellőképpen tudomásul a hallássérülés meglétét, viszont az iskolában tapasztalja, hogy más mint a többi. Ez az ellentét számára frusztráltságot eredményez, nehéz számára elfogadni a szülő, akár jelzésszerű, elutasítását, ami végső esetben identitásproblémához vezethet. „Ha azonban más területeken elfogadást tapasztal, akkor személyiségfejlődésében képes kompenzálni ezt a megvonást. Ilyen kiegyenlítő lehetőséget nyújtanak a jó iskolai eredmények és a pozitívan minősített iskolai magatartás.” (Torda, 2004, 362.o.)

Az identitásprobléma azonban fennállhat az említett családi „valóság-elhárítása” nélkül is. A szociális kapcsolatok során egyén és egyén, illetve egyén és csoport között fellelhető kommunikációs nehézségeket értjük. Csoportos beszélgetés esetén a hallássérült gyermeknek igen nagy erőfeszítésébe kerül, hogy megértse a nagyobb létszámú közösségen belül a beszélgetést. Minél inkább támaszkodik a sajról olvasásra, annál inkább valószínű, hogy elveszti a beszélgetés fonalát. Ha van elegendő önbizalma, környezete tudomására hozza nehézségeit, de az önbizalomhiányban „szenvedő” gyermek többnyire csendben van, inkább a magabiztosabb gyerekek szólnak. Ezért érdemes ezt a problémakört külön megbeszélni a gyermek kortársaival, a pedagógus, a gyógypedagógus és természetesen a hallássérült gyermek bevonásával.

Tehát a gyermek tudatára ébred, hogy a halló közösségbe nem tud teljesen integrálódni. Viszont nem tud a hallássérültek közé sem, mert nem rendelkezik a jelnyelv tudásával, ami viszont elengedhetetlen a hallássérültek közösségében való elfogadásához. Az említett „se ide - se oda” problémát nevezzük az identitástudat hiányának, amellyel foglalkozni kellene a jövőben. E téren, az egyik oldalon a szülők lehetnek a legkompetensebbek, ha rendszeresen bátorítják gyermeküket, merjen beszélgetést kezdeményezni kortársaival. Ugyanakkor pozitívként értelmezhető, ha időnként elviszik gyermeküket a többi hallássérült gyermek közé, és így

hozzájárulhatnak ahhoz, hogy találkozzon hasonló sorsú kortársakkal is. A másik oldalon pedig a hallássérültek, akár gyermekek, akár felnőttek, akik maguk kezdeményezhetik az érintett hallássérült gyermekkel való kommunikációs kapcsolat kialakítását. Tudat alatt ugyanis minden egyén keresi azokat az embereket, akik hozzá hasonló problémával küzdenek, és ez a hasonlóság megélése, tudatosítása vezetheti a fogatékos egyént személyiségének felszabadultságához.

## **5.2. Hallássérült tanulók tanulási módszerei**

A hallássérült gyermeket az általános iskola tanulmányainak végzése során a tanulásban egyre nagyobb önállóságra kell szokatni. Különösen érvényes ez a felső tagozat esetében.

Az önálló tanuláshoz vezető útnak több fontos állomása van, ezek közé tartozik:

- óvodás korban a szülők elégséges mértékű és rendszeres foglalkozása a gyermeknek az iskolára való otthoni felkészítésével. Ez a szempont azért is fontos, mert csak a gyermek szisztematikus foglalkoztatásával érhető el az, hogy megszokja az iskolába való mindennapi felkészülést, és meg is értse ennek a szükségességét.

A szülői nevelés által lehet a gyermekben így elvetni az igyekezet csíráját, az ambíciót. Továbbá:

- a gyermeknek időről időre legyen része sikerélményben, ez motiválhatja és serkenetheti az újabb célok elérésére,
- a pedagógus pozitív hozzáállása erősítheti a gyermekben a tanulás iránti igyekezetet, mivel tudatában lehet annak, hogy a „jó pedagógus igyekszik értem valamit tenni”.

Érdeemes figyelemmel kísérni az integrált oktatásban résztvevő hallássérült gyermekek tanulási módszereit és ennek sajátosságait. A szakirodalomban viszonylag kevés olyan tanulmányt találunk, amelyek a hallássérültek tanulási módszereivel foglalkoznak. Ez Matuska (2004) szerint a következő tényezőknek tudható be:

- A szurdopedagógia inkább a tanuláson belüli információátadás hogyanjára, mikéntjére fókuszál és nem magával az érintett tanulásával.

- Csak az utóbbi évtizedben irányult a pedagógia fokozottabb érdeklődése a kognitív – megismerő tulajdonságokról a kreatív képességekre, problémamegoldásokra és a tanulás különböző módszereire.
- A hallássérülés összetett struktúrája és a hallássérülés következménye a gyermek pszicho-szociális fejlődésére sok szerzőt arra készítet, hogy a hallássérültek pszichikai sajátosságait a siketek szintjének sajátosságaira egyszerűsítsék. A diszfunkciós tanulás kapcsán a tanulási módszerek monográfiájában nincsenek adatok a hallássérültekről, ez szintén alátámasztja a fent említett feltevésünket.
- Az integrált nevelésben résztvevő hallássérültek tanulási módszerei nagyobb sokszínűséggel jellemezhetők, mint a speciális iskolákban tanulókéiban.

Mit is értünk tanulási módszeren? Úgy fogalmazhatnánk, hogy a diák tanulás melletti aktivitása, igyekezete „amiért igyekszik a tanulásban”.

A diszfunkciós tanulási módszereknél Pask és társai (Mares, iln: Matuska, 2004) 2 rizikószintet különböztetnek meg: az egyik a túlságosan gondos módszer, ennek az alkalmazása során a diák „elmerül” az izolált részletekben anélkül, hogy át tudna térni a fő gondolatokra, vagy a gyorsfutásos tanulási módszer, amely során a diák idő előtti, elhamarkodott ítéleteket, általánosításokat alkot a tények ismerete és megértése nélkül. Matuska igyekezett a hallássérültek tanulási módszereit vizsgálni. A többségi középiskolai oktatási intézményt látogató hallássérülteket 3 fős csoportra osztotta fel: kitűnő vagy nagyon jó tanulmányi előmenetelű diákok, átlagos tanulmányi előmenetelű diákok, a harmadik csoportot pedig a „megfelelt” tanulmányi előmenetelű diákok alkották.

Az első csoportba tartozó diákok foglalkoztak leginkább a meg nem értett szavak magyarázatával, ők igyekeztek rájönni arra is, hogy egyáltalán miért tanulnak.

A második csoportra jellemző volt, hogy egyes tantárgyakban csak a kulcsszavak és a fő mondatok, összefüggések tisztázása után értették meg a tananyagot. Gyakran fókuszáltak a magolásra. Az emlékezeti funkciók náluk csak hosszabb idő elteltével fokozatosan javultak. Néha felfedezhető volt náluk a tanulásra való „demotiváció” állapota.

A harmadik csoportnál lehetet leginkább fellelni a „gyorstanulás” módszerét. Reális indoklás nélkül állították, hogy elegendő nekik az, amit tudnak, és nincs szükségük még több tanulásra.

Mindhárom csoport, különböző intenzitással ugyan, de együttműködött a hallókkal, különösen a jegyzetmásolás terén, és a pedagógusok óra utáni rövid foglalkozásán, amelyen igyekeztek pótolni az órán elszalasztott információkat.

Az angol inkluzív oktatás szakemberének számító Lewis (2001, 26. o.) szerint „fontos az a felismerés, hogy az új ismeretek potencióálisan destabilizálhatja az embert – a tanulónak van destabilizációs érzelmi nyomása – ami tudatunkban bizonyos változásokat idéz elő, ezért az új tapasztalatok néha elbizonytalanítóan hatnak, főleg akkor, hogyha a diák önbizalma alacsony szinten van.” Ahhoz, hogy a hallássérült diák képes legyen magasabb szintű tanulási eredményeket elérni, ismernünk kell azt, hogy mivel támogathatjuk őt ebben.

A tanulás támogatása a következő pontokban foglalható össze:

- a támogatás célja nemcsak a tapasztalat egyszerű átadása, hanem a tapasztalatokhoz való hozzáférhetőség,
- senki sem ért meg mindent azonnal,
- a tanítási óra befejeztével érdemes meggyőződni: most jobban értik-e a diákok a problémát,
- a támogatás biztosítása egyenes arányban áll a diákok tanártól való függőségével,
- minden támogatott aktivitás veszélyben van, ha maga a tanulás a „tanulási tanácsstalanság” zsákutcájába kerül,
- a támogató pedagógusoknak és asszisztenseknek tisztában kell lenniük a tanítás folyamán a szerepükkel, a pedagógusoknak segíteniük kellene a diákoknak gondolkodni és helyesen megértetni az információt vagy a feladatot.

A hallássérült gyermekek, csakúgy, mint a tanulási nehézségekkel küzdő többi diák, elég gyakran helytelen tanulási módszereket alkalmaznak, amelyeket folyamatosan korrigálni kellene. Ezáltal segíthetünk képességeik kibontakozásában, és lehetőséget teremtünk képességeikbe vetett önbizalmuk kialakítására.

A helyes irányítás főleg a következőkben rejlik:

- az emlékezet fejlesztése, főleg a verbális emlékezeté (történetek ismétlése, emlékezeti játékok),
- támogatni a hallássérült gyermekeket a feladatmegértésben, meg kell győződni arról, hogy megértették-e, mit várnak el tőlük (táblánál való beszélgetés, több vizuális segédeszköz, kulcsszavak tisztázása),
- a tanítási óra megkezdése előtt több információt szükséges nyújtani a konkrét feladatokat illetően,
- a lényeges információk elsajátítása, hogy a diák aktív legyen az egész tanítási órán (kérdések feltevése, jegyzetelés),
- nyelvi és írásbeli készségek fejlesztése (individually, de kis csoportokban is),
- támogatni a gyermek tanulás iránti saját felelősségét,
- az érzékelési inger fejlesztése helyben és időben szemléltetés segítségével.

Végül érdekes maguknak a hallássérült tanulóknak az összegzése a támogató rendszerről:

- nem szeretik az osztályban az egész napos támogatást,
- előnyben részesítik az individuális segítséget a tanóra kezdete előtt,
- szeretnének részt venni a tanóra struktúrájának kialakításában,
- pozitívan értékeli a nyelvi és írásbeli területeken való megsegítést, valamint a kulcsfogalmak elsajátításának támogatását,
- olyan támogatást igényelnek, amely a tananyag megértését segíti,
- értékeli a többségi pedagógusok erőfeszítéseit és hálásak is ezért. (Lewis, 2001)

Egyelőre nem sikerült általános érvényességgel alkalmazható tanulási módszereket találni a hallássérültek számára. Feltételezzük azonban, hogy az integrált nevelésben résztvevő hallássérültek tanulási módszerei nagyobb sokszínűséggel jellemezhetők, mint a speciális iskolákban résztvevőké. Úgy tűnik a „hogyan tanuljunk sikeresen” alapkérdés még mélyebb kutatás témája lehetne, amely segíthetne azt feltárni, hogyan elégítsék ki a hallássérült tanulók az iskolával szembeni igényeiket. Az iskola inkluzív jellege magában hordozza azt az igényt, hogy behatóbban foglalkozzunk a hallássérültek tanulási módszereivel, mert gondolkodásmódjuk, kitartásuk, amellyel felkészülnek a mindennapi iskolai „megmérettetésre” nagymértékben hozzájárul iskolai sikerességükhöz.

### 5.3. A középiskolai továbbtanulás néhány kérdése

Magyarországon az általános iskola befejezése után a hallássérült gyermekek oktatása a speciális iskola 9-10. évfolyamában, illetve középiskolában folytatódhat. A speciális szakiskolai, illetve szakiskolai képzés elsősorban egyszerű szakmák megtanulására ad lehetőséget. A hallássérült fiatalok középfokú továbbtanulása többségében integráltan, lokális, részleges vagy teljes integráció keretében valósul meg. Van olyan középiskola, mely fenntart speciális osztályokat hallássérültek számára. Pl. az országos beiskolázású fővárosi Szabóky Adolf Szakközépiskolában speciális tagozaton több szakmát is elvégezhetnek a siket és nagyothalló fiatalok. Itt dolgozók gimnáziumi tagozata és informatikai képzés is működik.

A siketek és nagyothallók többsége szakmunkásképző iskolában folytatja tanulmányait, évente 2-3 siket és 5-6 nagyothalló tanuló kerül gimnáziumba vagy szakközépiskolába, többen csak a szakmunkás-bizonyítványt megszerezve, esti vagy levelező tagozaton végzik el a dolgozók gimnáziumát. (Perlusz, 2004a)

Külföldön vannak olyan középiskolák, amelyekben igen gazdag a szabadon választható, olykor nagyon gyakorlatias jellegű tárgyak választéka, egyes tantárgyak másokkal variálhatók. Ezekben az országokban szélesebb körben elégítik ki a speciális nevelési szükségleteket, a középiskolai előrehaladásban nem jelent feltétlen akadályt a sérülés. Legfeljebb eltekintenek bizonyos záróvizsgáktól. (Csányi, 2000) Más a helyzet az itthoni és az e rendszerhez hasonlító külföldi középiskolákban, amelyekben hangsúlyos szerepet kap a lexikális tudás elsajátítása, és ennek a számonkérése.

A középiskola fontos alapokat nyújt az élethez. A gyermekben 6-7. osztályos korában már kialakul valamiféle érdeklődés, amelyet a szülőnek érdemes gyermekével többszöri beszélgetés alkalmával részletezni. Az első lépéseket ilyenkor érdemes megtenni, mert így a nyolcadik osztály végére már határozott elképzelés alakulhat ki. A pályaválasztást elősegítik a középfokú oktatási intézményekben évente megszervezett nyílt napok, amelyek keretében a pedagógusok bemutatják az iskolát, a képzési profilokat, az iskola elvárásait a tanulókkal szemben, valamint azt, hogy a képzettség milyen elhelyezkedést biztosít a tanuló számára. Érdemes ezt a

választást a szülőnek alaposan mérlegelnie gyermekével, szükség esetén az osztályfőnökkel, illetve az iskola pályaválasztási tanácsadójával. Nem utolsósorban lényeges szempont, hogy amennyiben többségi középfokú intézményt választunk a gyermeknek, milyen lehetőségei lehetnek a választott szakma, illetve szakterület gyakorlására.

A hallássérülés fokától, típusától függően korlátozások vagy kizárások jelentkezhetnek az alábbi területeken (Bombolya, 2004 alapján):

- nehezen tudna helyt állni olyan munkahelyen, ahol jó kommunikációs készségre van szükség, amennyiben a gyermek nehezen beszél, beszédét nehezen lehet érteni, rosszul olvas szájáról, a csoportos kommunikációt igénylő szakmákban, pl. a pedagógusszakma, kereskedelem, vendéglátás területe,
- zajos szakma: a hallásvesztés veszélyét növeli az a munkahely, ahol fokozott zaj van, pl. gépek kattogása. Nem alkalmas az ilyen munka azok számára, akiknél hallásromlás vagy siketség kialakulásának a veszélye áll fenn. Ugyanakkor a nagymértékű hallásfogyatékossgal rendelkezők bizonyos speciális balesetvédelmi feltételek mellett zajos munkát is végezhetnek,
- ahol a munkavégzés nagymértékben kötődik telefonáláshoz (pl. telekommunikációs munkahely, call operátor). A súlyos fokú nagyothallók, illetve siketek nem tudnak telefonálni.

További fontos szempontok pályaválasztáskor: a gyermek érdeklődése, adottsága, tanulmányi eredménye, fizikai és pszichikai terhelhetősége, nyelvi szintje.

A pályaválasztáshoz segítséget tudnak nyújtani az alábbi személyek és intézmények:

- a gyermek osztályfőnöke,
- az iskolai pályaválasztási felelős,
- Fodor József OKK Ifjúsági Pálya- és Szakmai Alkalmasságot Vizsgáló Osztály,
- a Fővárosi és Megyei Pályaválasztási Tanácsadók, Munkaügyi Központok,
- Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége,
- Foglalkozási Innovációs Tanácsadó,
- Hallásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ. (Bombolya, 2004)



Amennyiben megtörtént az intézmény kiválasztása, akkor a pedagógusokkal, igazgatóval való személyes beszélgetés során be lehet mutatni a SzB véleményét a gyermekükről, amelyből a tanárok sok információt meríthetnek. A szülő győződjön meg arról, hogy a választott iskola mennyire készült fel a sajátos nevelési igényű – ezen belül hallássérült – fiatalok nevelésére- oktatására. A Pályaválasztási Tanácsadók kiadványaikban jelzik, hogy mely intézmények fogadnak fogyatékos gyermekeket. Ám ez még nem jelenti azt, hogy az intézmények felkészültek a másság elfogadására, és az iskola alapító okiratában is szerepel az együttnevelés. Kifejezetten előnyös, ha az iskola már képzett hallássérült gyermekeket és a pedagógusok eleve nem elutasítóak. Érdemes ez iránt tájékozódni a Pályaválasztási Tanácsadók kiadványaiban, hogy melyek azok az iskolák, amelyek fogadnak sajátos nevelési igényű tanulókat.

A közoktatási törvényben foglaltak természetesen vonatkoznak a középiskolai továbbtanulásra is. Fontos helyet kap az egyéni segítség a vizsgákon, ami a 233/2004 (VIII.6.) kormányrendelet az érettségi vizsgaszabályzat kiadásáról szóló 100/97. (VI.13.) kormányrendelet módosítása alapján a következő területre terjed ki:

- hosszabb felkészülési idő az érettségi és szakmai vizsgán. „A szóbeli vizsga írásbeli vizsgával történő helyettesítés esetén a felkészülési időt legfeljebb húsz perccel meg kell növelni. 37§ (1)a) A vizsgán az érettségi tétel kihúzása után külön teremben készíti el dolgozatát. Az elkészítés ideje középszintű vizsgán 30 perc, emelt szintű vizsgán 40 perc. A dolgozatot a vizsgázó vagy kérésére a tanár olvassa fel.” 37. §(2) (Bombolya, 2004, 9.o.),
- lehetővé kell tenni a tanulmányok során segédeszközök alkalmazását,
- hosszabb felkészülési idő: írásbeli vizsgán a 19§ (1) alapján a meghatározott időt 60 perccel meg kell növelni, így a dolgozat elkészítésének ideje: középszintű érettségiben 180 plusz 60 perc,
- az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval, a szóbeli beszámoló írásbeli beszámolóval való helyettesítése. Erről a közoktatási törvény 30.§(9) bekezdése határoz,
- idegen nyelv esetén mentesíthető a vizsgázó a magnóhallgatás és a szóbeli vizsgarész alól.

Ha a vizsgázó az emelt idegen nyelvi érettségi vizsgáján teljesítette az olvasott szöveg értését, az íráskészség és nyelvhelyesség vizsgarészeket, érettségi

bizonyítványa a megfelelő B fokozatú „B” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal egyenértékű okiratnak minősül. 45§ (4)-(5).

Ezekkel a kedvezményekkel csak a Hallásvizsgáló Országos Szakértői Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ Szakértői véleményének birtokában élhet a gyermek.

Amennyiben a fogyatékos középiskolásnak egyéni korrepetálására van szüksége, erre több alapítványnál is lehet pályázni. Nem elhanyagolható a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Országos Közalapítvány, amely évről évre meghirdeti a speciális segédeszközök, adó-vevő készülék, hallókészülék beszerzéséhez szükséges pályázatait. Ezek valamennyire hozzájárulhatnak az integráció sikerességéhez, viszont maguk a hallássérült középiskolások is úgy fogalmaztak, hogy számukra elsődleges a tantestület szemléletváltása.

A 2001. évi népszámlálás során az iskolai végzettség tekintetében az iskolázottsági adatokból megállapítható, hogy mind a nagyothallók, mind a siketek jóval alatta maradnak a teljes népességben kimutatott iskolázottsági szintnek. A tankötelezettség teljesítésében nincs jelentős különbség a siket és nagyothalló csoport között az általános iskolai végzettség tekintetében, ugyanakkor a siketek csoportjában meglehetősen felülreprezentáltak az általános iskolát el nem végzők. A siket emberek tehát jelentősen aluliskolázottabbak a nagyothallóknál, akik a teljes népességhez képest szintén kevésbé iskolázottak. Ugyanakkor Abonyi (In: Perlusz, 2004.) rámutat arra, hogy az 1990-es népszámlálási adatokhoz viszonyítva nőtt a hallássérültek körében az alap- és középfokú végzettségűek aránya, azonban a végzettség megszerzése után a felsőoktatási intézmények továbbra sem váltak jelentős mértékben elérhetővé a hallási fogyatékos fiatalok számára.

A kedvezőtlen kép miatt nem csoda, hogy az Országos Fogyatékosügyi Program végrehajtására vonatkozó középtávú intézkedési terv a szakképzéssel kapcsolatban a következő célt fogalmazza meg: a fogyatékkal élők számára biztosítani kell az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli területekre vonatkozóan új, teljes értékű képzést biztosító szakképesítésekhez, részz szakmai képzésekhez, a részfeladatok képzéséhez a fogyatékoságnak megfelelő szakképzési programok, tananyagok és a kapcsolódó módszertani eszközök fejlesztését. (Perlusz, 2004a)

A fentebb bemutatott kedvezőtlen kép megváltoztatására csak akkor van lehetőség, ha a közép- és felsőfokú oktatásban, a szakmatanulás szintjén is figyelembe veszik a hallássérültek sajátos igényeit. Illetve az oktatást-képzést támogató intézkedésekkel, segédeszközök használatával, sajátos követelmények felállításával valósítják meg eredményes oktatásukat. A hallássérültek csoportjába tartozók ugyanakkor meglehetősen heterogén szükségleteket mutatnak sajátos igényeik tekintetében, amit figyelembe kell venni a szükséges intézkedések meghatározásában. A segítségnyújtási formák megválasztásában – életkoruknál fogva – éppen ők maguk lehetnek a legilletékesebbek.

## Kérdőív/ pedagógus részére

*Kérem, írjon olvashatóan!*

1. Az intézmény neve ahol Ön dolgozik:

.....

2. Hány éve tanít?

.....

3. Jelenleg hányadik osztályban tanítja a hallássérült gyermeket?

.....

4. Milyen szakmai végzettsége van?

.....

5. Hány éve tanítja Ön a hallássérült gyermeket?

.....

6. Rendelkezik -e tapasztalattal integráltan nevelkedő fogyatékos gyermekkel kapcsolatban? Ha igen milyen típusú sérültséggel rendelkezett a gyermek?

igen, hallássérült gyermekkel

igen, látássérült gyermekkel

igen, mozgáskorlátozott gyermekkel

igen, tanulásban akadályozottal

más.....

.....

7. Ön együttműködik -e a gyógypedagógussal?

igen

nem

8. Ha igen, foglalkozik-e a gyermekkel a gyógypedagógus és milyen gyakran ?

.....

9. Együttműködik -e az iskola más szakemberekkel ( pl. pszichológus, logopédus, stb.)?

.....

10. Hogyan készítették fel Önt a hallássérült gyermek jövetelére?

röviden tájékoztattott az igazgató

tartottunk szakmai megbeszélést

résztvettünk szakmai továbbképzésen

a gyógypedagógus tájékoztatót

a szülő tájékoztatót

másképpen, hogyan: .....

11. A szülő vagy a gyógypedagógus személyesen jött el Önnel megbeszélni a gyermek problémáját, miben tájékoztatta Önt?

A gyermek szájáról olvasásának a szükségességéről.

szóba került	nem került szóba	nem emlékszem
A gyermek szegényesebb szókincséről szóba került	nem került szóba	nem emlékszem
A gyermek megfelelő ülés helyének fontosságáról szóba került	nem került szóba	nem emlékszem
A gyermek tanulótársainak tájékoztatásáról szóba került	nem került szóba	nem emlékszem
A hallókészülékkel kapcsolatos tudnivalókról szóba került	nem került szóba	nem emlékszem

12. Az osztályban, csoportban felkészítették -e a többi tanulót arra, hogy az osztályba hallássérült gyermek jön?

- igen, megbeszéltem velük
- igen, de csak akkor, amikor a gyermek már odajárt
- nem, nem volt rá idő
- nem tartottuk szükségesnek

13. Honnan szerzett információkat a hallássérülésről?

- áttanulmányoztam a szakirodalmat
- a gyógypedagógus magyarázatára hagyatkoztam
- részt vettünk képzésen
- szakmai konferenciát tartottunk
- a média segítségével
- egyéb: .....
- nem kaptam speciális információkat

## II.

1. Milyen a gyermek tanulmányi előmenetele?

- a leggyengébbek között van
- gyenge
- közepes
- a legjobbak közül való

2. Mely tantárgyban jó ?

.....

.....

4. Ön szerint mely tantárgyból gyengébb előmenetelű a gyermek ?

.....

.....

5. Miért?

.....

.....

6. A gyermek szokott -e magától Önhöz fordulni, ha valamit nem értett meg?

- igen, mindig jelentkezik

az óra után szokott kérdezni  
önmagától ritkán  
soha

7. A gyermek tanulmányi eredménye Ön szerint változott -e az évek során?

Igen  
nem

8. Ha igen, kérem sorolja fel milyen tantárgyból, tantárgyakból?

.....  
.....  
.....

9. Ha igen, ez Ön szerint minek tudható be?

.....  
.....  
.....

10. Részesül -e a gyermek rehabilitációs foglalkozásban?

Igen  
nem

11. Ha igen, ezt milyen szakember tartja?

.....

12. Részesül -e a gyermek egyéni felzárkóztató foglalkozásban?

Igen  
nem

Ha igen, milyen szakember tartja?

.....

### III.

1. Milyen szinten van a gyermek kommunikációs készsége?

jól beszél a gyermek  
a beszéde nehezen érthető  
csak akkor kommunikál, amikor az feltétlenül szükséges  
sokszor nem érti a mondottakat  
egyéb .....

2. Mi nehezíti legjobban az Ön munkáját a hallássérült gyermek esetén?

a gyermek nem elégséges készsége az együttműködésre  
keveset foglalkozik otthon a tanulással  
a kommunikációs készségei gyengék  
maga a hallásvesztés  
a szülők nem elégséges törődése a gyermekkel  
más, mégpedig.....

3. Ön szerint a gyermek, amikor ön beszél, csak a szájáról olvasásra támaszkodik, vagy a hallás útján is szerez információkat?

beszédmegértésben csak a szájáról olvasásra támaszkodik

a szájról olvasás kiegészítő jellegű  
érti a beszédet, akkor is ha nem látja Ön beszélő száját

4. Ön szerint mi fontos a gyermek beszédének fejlesztéséhez?  
többet kellene kommunikálnia a gyermeknek a környezetével  
többet kellene olvasnia  
más: .....
5. Ahhoz, hogy a gyermek értse mit mond, hogyan kell legmegelőbbben kommunikálni  
vele?  
hangosabban kell hozzá beszélni  
előtte kell állni, hogy engem jól lásson  
érthetően kell beszélni, hogy szájról tudjon olvasni  
nem igényel különösebb odafigyelést
6. A gyermeket zavarja -e az óra közben beszűrődő zajok (pl.autócsikorgás, orrfúvás)?  
biztosan nem  
lehet, mert megzavarja azt a folyamatot, hogy a gyermek értse mit mondom  
nem tudom megítélni

#### IV.

1. Ön hogyan igyekszik segíteni a gyermekben, hogy részt tudjon venni a tanításon?  
individuálisan elmagyarázom a feladatot neki  
gyakran konzultálok a gyógypedagógussal  
másképpen .....  
nincs szüksége segítségre, maga is tudja követni az órát
2. Ön foglalkozik -e a gyermekkel külön az óra után?  
igen, ha problémája van  
nem  
nem, mert ez a gyógypedagógus feladata  
egyéb .....
3. A gyermek aktív -e az órán?  
résztvesz, igyekszik  
nem vesz részt, mert nem győzi követni az órán elhangzottakat  
nem, mert figyelmetlen
4. A gyermek mellett ülő tanuló kiválasztása tudatosan történt -e ?  
nem, a gyermek maga döntötte el, kivel szeretne ülni  
igen, a pedagógus döntötte el, kivel fog a gyermek ülni  
a gyerekek saját megegyezés alapján választottak padtársat
5. Van -e szerepe az információk közlésében a padtársnak?  
igen  
nem
6. Hol ül a gyermek a tanteremben?  
az ablak mellett, oldalt  
az ablaknál ellentétes oldalon





soha

## V.

1. A tanulók szoktak-e segíteni a hallássérült gyermeknek, ha kommunikációs problémája akad a tanítás alatt?

igen

nem

2. Hogyan?

ha a gyermek nem értette meg a kérdést, néha elismétlik nekik

rendszeresen „tolmácsolnak“

csak a gyermek mellett ülő osztálytárs szokott segíteni

másképpen, hogyan: .....

nem tudom

3. A tanulók szoktak -e segíteni a gyermeknek a jegyzetelésben( felső tagozat)?

a gyermek a mellette ülő padtársától másolja le az anyagot

közös megegyezés alapján az osztályban indigó használatával segítik a gyermek

jegyzetelését

nem

egyéb:.....

4. Milyen szerepe van az osztályban a gyermeknek?

inkább vezéregyéniség

eléggé magányos

vannak barátai

a többi gyermek olykor kineveti vagy csúfolja

## VI.

1. Ön szerint a szülők eleget foglalkoznak -e a gyermekkel?

rendszeresen foglalkoznak vele képességeikhez és lehetőségeikhez mérten

nem foglalkoznak vele rendszeresen

mindig más foglalkozik vele

egyéb:.....

nincs szüksége segítségre

2. Milyen az Ön együttműködése a szülővel?

jó, sokat beszélünk, miben segíthetnek

átlagos

ritkán találkozom velük

3. A gyermek jó családi háttérrel rendelkezik -e?

igen

nem

## VII.

1. Ön szerint az integrált nevelés a legjobb -e a gyermek számára a legjobb?

legmegfelelőbbnek tartom, mert .....

.....

speciális iskolában jobb lenne neki, mert .....

2. Vállalna -e a jövőben egy újabb sajátos nevelési igényű gyermeket ?

igen

nem

csak azt a gyermeket, akinek .....a sajátos nevelési szükséglete

csak bizonyos feltételek mellett, például.....

3. Ön szerint a gyermek milyen oktatási intézményben tanulhatna tovább (csak általános iskolára vonatkozik a kérdés)?

középiskolában

gimnáziumban

szakmunkásképzőben

még nem tudni

## Publikációs jegyzék

Fejlesztő pedagógia (2008) (6. sz.)	A másság hatása az integrált hallássérült gyermek személyiségére
Fejlesztő Pedagógia (2007) (3.-4. sz., 112-117. old.)	Együttnevelés mint kommunikációs akadályok leküzdéséhez vezető út?
Fejlesztő Pedagógia (2006) (2. sz., 40- 42. old.)	Halló és hallássérült barátsága az integráció tükrében
Fejlesztő Pedagógia (2005) (4. sz., 40- 41. old.)	Siket fiatalok a nagyvilágban
Katedra (2004) (7.sz., 24-25.old.)	Hallássérült gyermekek integrációja

## Kérdőív/szülő részére

*Kérem, írjon olvashatóan!*

1. A szülő legmagasabb végzettségi szintje:  
☐ nyolc általános  
☐ szakmunkásképző  
☐ szakközépiskola, technikum  
☐ gimnázium  
☐ főiskola  
☐ egyetem
2. A család:  
☐ teljes  
☐ a szülők elváltak  
☐ egyéb
3. Hol lakik család?  
☐ falun  
☐ kisvárosban  
☐ nagyvárosban
4. A családon belül van e más gyermekkorától hallássérült hallássérült személy? Ha igen ki?  
☐ édesanya  
☐ édesapa  
☐ testvér  
☐ nagyszülő  
☐ más: .....  
☐ nincsen
5. Van -e más fogyatékos a családban?  
(pl. diszlexiás, mozgássérült stb.)  
.....
6. Van -e testvére a hallássérült gyermeknek?  
☐ nincs    ☐ igen    Hány? .....
7. Intézmény amelyet a gyermek látogat  
.....  
☐ általános iskola.....osztály    ☐ középiskola.....osztály
8. A gyermek életkora:.....év
9. A gyermek neme:    ☐ fiú    ☐ lány
10. Hány éves korban állapították meg a gyermek hallásvesztését?

.....

11. Az életkor, amelyben a gyermek megkapta a hallókészülékét:

.....

12. Mi a hallásvesztése oka? (Erre a kérdésre nem kell válaszolnia)

.....

☐ ismeretlen

13. A hallásvesztés típusa

☐ siketség

nagyothallás: ☐ enyhe

☐ közepesen súlyos

☐ nagyon súlyos

14. Van -e a gyermeknek más olyan problémája a hallássérülés mellett, ami zavarja a tanulásban?

☐ nincs

☐ mozgássérülés van

☐ látássérült

☐ nehezebben érti meg a dolgokat mint a többi gyerek

☐ nagyon nyugtalan figyelmetlen

15. A gyermek hord-e hallókészülékét?

☐ igen

☐ rendszertelenül

☐ nem hordja

16. A gyermek hányadik hallókészülékét hordja?

☐ az első

☐ másodikat

☐ egyéb .....

17. A gyermek hogyan szokta meg a hallókészülékét?

☐ először nem akarta hordani, mert zavarták a zajok

☐ szégyellte magát vele

☐ egy idő után elfogadta

☐ hamar megbarátkozott vele

18. Mennyire érti Ön azt amit a gyermek beszél?

☐ nem nagyon jól értem ☐ általában jól értem

☐ tökéletesen értem

19. Ön szerint a pedagógus mennyire érti azt amit a gyermek mond?

☐ nem nagyon érti ☐ általában jól érti ☐ tökéletesen érti

20. Mennyire szükséges Ön szerint gyermeke számára a szájról olvasás ahhoz, hogy megértse amit mond?

☐ Beszédmegértésben csak a szájról olvasásra támaszkodik

☐ Igényli a szájról olvasást bizonyos helyzetekben

☐ Érti a beszédet akkor is, ha nem látja a beszélő száját

21. Gyermek szívesen beszél?

- ☐ igen
- ☐ nem

22. Ön szerint a gyermek jól érti amit a pedagógus mond?

- ☐ igen, probléma nélkül jól olvas szájáról
- ☐ néha nem érti, de többnyire jól olvas szájáról
- ☐ nem, mert a pedagógus szerintünk nem beszél érthetően
- ☐ nem, mert a gyermek nem tud jól szájáról olvasni
- ☐ nem, mert a pedagógus gyakran elfordul a gyermektől
- ☐ nem tudjuk megítélni

23. Részesült -e a gyermek korai fejlesztésben?

- ☐ igen
- ☐ nem

24. A gyermek jár, vagy járt -e logopédushoz?

- ☐ igen
- ☐ nem

## II.

1. Miért döntöttek úgy, hogy gyermekük halló társaival tanuljon?

- ☐ Azért, hogy otthoni környezetben maradjon
- ☐ Az egyik gyermek már ide jár, ezért praktikus megoldásnak látszott.
- ☐ Tudtuk, hogy ebben az iskolában óvodában jobb körülmények között fog tanulni/ nevelkedni.
- ☐ Anyagi megfontolás miatt.
- ☐ egyéb .....

2. Kivel beszélték meg az integráció helyességét?

- ☐ gyógypedagógussal
- ☐ szurdopedagógussal
- ☐ logopédussal
- ☐ orvossal
- ☐ más szakemberrel, mégpedig.....
- ☐ senkivel, ezt kértük a Szakértői Bizottságtól

3. Előkészítették a gyermek iskolába kerülését?

- ☐ beszéltek a vezetővel
- ☐ beszéltek a pedagógussal
- ☐ megbeszélték a gyermekkel

4. Ha a pedagógust Önök tájékoztatták, mire terjedt ki ez a tájékoztatás?

- ☐ A hallókészülék kezelésére.
- ☐ A gyermek szókincsére.
- ☐ A gyermeknek feltétlenül szüksége van szájáról olvasásra.
- ☐ A gyermek nem érti meg amit mondanak ha a pedagógus elfordul.
- ☐ A gyermek nem tud egyidejűleg jegyzetelni és beszédet megérteni.
- ☐ A pedagógus nem volt tájékoztatva.

5. Ön hogyan látta az iskolába lépéskor az integráció folyamatát?

☐ Számoltunk vele, hogy gyermekünkkel többet kell majd foglalkozni, mint ha halló lenne.

☐ Félünk, hogy nem lesz -e túl nagy kisebbségi érzése azért, hogy hallókkal jár együtt.

☐ Bízunk benne, hogy az iskola már rendelkezik tapasztalatokkal a hallássérültek integrációja terén.

☐ Nem gondoltunk nagyobb problémákra.

### III.

1. Mikor integrálták először a gyermeket?

☐ már az óvodában hallókkal járt

☐ általános iskolában

2. Kérem indokolja meg, hogy miért járt a gyermek halló társak közé az óvodában.

.....

3. Ki segít neki az otthoni tanulásban?

☐ szülő

☐ nagyszülő

☐ idősebb testvér

☐ a napköziben segítenek neki

☐ probléma nélkül tanul egyedül

☐ más

4. Mennyi időt szentel az otthoni tanulásnak?

☐ sokat

☐ csak annyit amennyire feltétlen szükség van

☐ változik

5. Mely tantárgyból van legjobb tanulmányi előmenetele ?

.....

6. Miért?

.....

7. Mely tantárgyból gyengébb előmenetelű a gyermek ?

.....

8. Miért?

.....

9. Változott -e gyermek tanulmányi eredménye Ön az évek során?

- ☐ igen  
☐ nem

10. Ha igen, kérem, sorolja fel milyen tantárgyból.

.....  
.....

11. Ha igen, ez minek tudható be?

- ☐ A gyermek többet kezdett foglalkozni a tananyaggal.  
☐ A szülők többet kezdtek foglalkozni a gyermek tanulmányi előmenetelével.  
☐ A gyermek kevesebbet foglalkozik a tananyaggal.  
☐ A gyermek kevesebbet olvas.  
☐ Egyre nehezebb a tananyag.  
☐ más, mégpedig.....

12. A gyermek szokott -e írni tollbamondást?

- ☐ igen  
☐ nem

#### IV.

1. Ön szerint gyermeke hogyan alkalmazkodott az új iskolai körülményekhez?

- ☐ nem volt problémája, mert

.....  
☐ problémája volt, mert

.....

2. Hogyan alkalmazkodott a gyermek a halló társakhoz?

- ☐ nem volt problémája, mert

.....  
☐ problémája volt, mert

.....

3. Ön szerint elfogadták gyermekét az osztálytársai?

- ☐ respektálják őt  
☐ segítenek neki  
☐ passzívan viszonyulnak hozzá  
☐ kinevetik  
☐ egyéb .....

.....

4. Vannak barátai az iskolában?

- ☐ igen  
☐ nem

5. Ha van, kb. hány?

.....



6. A gyermek találkozik -e hallássérült társakkal iskolán kívül?

- ☐ igen
- ☐ nem

7. Halló gyerekekkel?

- ☐ igen
- ☐ nem

8. Ha igen, milyen alkalommal?

.....

9. Ön fontosnak tartja -e, hogy gyermeke hallássérült gyermekekkel kapcsolatban legyen?

- ☐ igen
- ☐ nem

10. Ön fontosnak tartja -e, hogy gyermeke a jövőben elsajátítsa a jelnyelvet?

- ☐ igen
- ☐ nem

11. Ön szerint a gyermeknek van -e kisebbségérzeti érzése azért, mert hallássérült?

- ☐ igen
- ☐ nem
- ☐ néha
- ☐ az iskolába lépésekor volt
- ☐ nem tudjuk megítélni

12. Meg szokták -e otthon beszélni a gyermekkel, hogy érezte magát az iskolában?

- ☐ rendszeresen megkérdezzük
- ☐ kevés időnk van erre
- ☐ nem szoktuk
- ☐ alkalmanként

13. A gyermek szokott -e arról beszélni magától, ami a lelkét nyomja?

- ☐ nem, magától soha
- ☐ rendszeresen elmondja, milyen gondjai vannak az iskolában
- ☐ alkalmanként
- ☐ ha szomorú, mindjárt meglátszik rajta

14. Ön szerint az osztálytársak mennyire segítik a gyermeket abban, hogy ne maradjon le halló társaitól?

- ☐ segítenek elmagyarázni a tananyagot az óra után, ha a gyermek nem érti
- ☐ elmagyarázzák mi a házi feladat
- ☐ információkat közvetítenek (pl. Órarendi változás)
- ☐ sehogyan
- ☐ nem tudjuk megítélni

15. Ön szerint a gyermeknek van -e gondja az iskolában, ez mivel van legtöbbször összefüggésben?

- ☐ nem érti a magyarázatot
- ☐ a többi gyermek nem fogadja el a gyermeket
- ☐ kisebbségérzeti érzése van, nagyon gátlásos

**V.**

1. Ön szerint gyermeküket a többi pedagógus hogyan fogadta el?

☐ nem volt ellenükre, mert

.....

.....

☐ volt probléma valamelyik tanárral konkrét esetben

.....

.....

2. Hogyan itélné meg az Ön kapcsolatát a pedagógussal?

☐ jó az együttműködésünk a pedagógussal, mert

.....

.....

☐ keveset találkozunk, mert

.....

.....

3. Ön szerint a gyermek milyen oktatási intézményben tanulhatna tovább(csak általános iskolára vonatkozik a kérdés)?

☐ középiskolában

☐ gimnáziumban

☐ szakmunkásképzőben

☐ még nem tudni

4. Ön hogyan képzei el gyermeke jövőjét? Kérjük írja le röviden(csak középiskolai tanulmányokat folytató gyermekekre vonatkozik a kérdés).

.....

.....

.....

## ***II. rész A kutatás céljai és eredményei***

## 6. A kutatás előkészítése, körülményei

### 6.1. A kutatás célja, kérdésfelvetés

Kutatásunkban a magyarországi integrációs törekvések megvalósulási folyamatának megismerésére törekedtünk. A vizsgálat célja az integrált általános iskolába járó hallássérültek oktatása körülményeinek leírása. A kutatás kiterjedt a gyermek általános iskolai teljesítményére, annak változására, illetve azokra a tényezőkre, amelyek befolyásolják az együttnevelést. Deskriptív célú vizsgálatunk kiterjedt a gyermek, a szülő és a pedagógus véleményének összehasonlítására, az oktatásszervezési körülmények megállapítására, a gyermek szociális beilleszkedő képességére, a gyermek „másságának” hatására az iskolai beilleszkedés során. Kiindulási alapunkat a korábbi saját tapasztalataink, illetve a kortársak tapasztalatai adták. Ugyanakkor figyelembe vettük a korábban készült vizsgálatokat, pl. Perlusz Andreáét (Perlusz, 1998), és ezen túlmenően igyekeztünk más területeket is megvizsgálni.

Kutatásunk során az alábbi kérdésekre kerestük a válaszokat:

- Melyek az együttnevelés mozzasztórugói? Milyen tényezők motiválják a szülőt az együttnevelés választására?
- Mely tényezők okozhatják a tanulmányi eredmény változását?
- A pedagógus mely oktatásszervezési kérdésekre figyel az együttnevelés során?
- Mennyire befolyásolják a gyermeket az oktatás során a hallássérülés másodlagos hatásai? Hogyan látja ezt a szülő és a pedagógus?
- Milyen gyógypedagógiai segítségben részesültenek a hallássérült gyermekek?
- Hol jelennek meg az integrált gyermekeknél a legnagyobb problémák és miért?
- Hogyan kellene felkészülniük azoknak a pedagógusoknak, akik az integráltan nevelkedő gyermekekkel foglalkoznak?

E kérdések megválaszolásával fontos információkat kaphat a gyógypedagógia és a többségi pedagógia is a tanulásszervezési kérdésekről, a gyermek szociális beilleszkedéséről, a tanulásban való sikerességről. A pontosabb kép kialakítása érdekében bizonyos hatásvizsgálati összefüggéseket is igyekszünk munkánkban bemutatni. Ezek rámutatnak a változók közötti összefüggésekre. Mindez

hozzájárulhat ahhoz, hogy az egyes változókról és összefüggésekről pontosabb képet kapjunk.

## 6.2. Hipotézisek

A kutatásunk kiindulópontját képező hipotézisek a következők:

*1. Feltételezzük, hogy az integrált hallássérült gyermekek hallássérülése többnyire enyhe vagy középsúlyos.* Kiindulási alapunk az volt, hogy elsősorban az enyhe és közepes sérüléssel rendelkező gyermekek integrációja tűnik a legkönnyebbnek, mivel a hallássérülésből adódó másodlagos kihatásokat annál könnyebb kompenzálni, minél enyhébb a gyermek hallássérülése.

*2. Feltételezzük, hogy a szülők az integrált oktatást elsősorban azért választják, hogy a gyermek az otthoni környezetben maradhasson.* A speciális iskolák az ország különböző helyein találhatóak, amelyek a hallássérült gyermekek lakóhelyétől nagy távolságra lehetnek, ezért ezek az intézmények bentlakásos formában működnek, kollégiumi elhelyezéssel. Az oktatási intézményről való objektív ismeret hiányában a szülő megijedhet ettől a lehetőségtől és attól, hogy a gyermek a korai életkortól az iskoláit otthonától távol végezze.

*3. Feltételezzük, hogy a gyermek tanulmányi eredményeiben az integrált nevelés során olyan változások álltak be, amelyek közvetlenül összefüggnek a hallássérülésből adódó másodlagos kihatásokkal.* A hallássérült gyermekre, a szülőre, a pedagógusra és a gyógypedagógusra is sok munka vár, ha az a céljuk, hogy a hallássérült gyermeket halló társaival együtt a neki megfelelő módon oktassák, illetve a többi tanulóhoz való felzárkóztatása a lehető legeredményesebb legyen. Mivel minden gyermek egyedi, előre nehéz megmondani, képességeihez mérten mennyire tud majd a tanulásban haladni. A gyermek fokozatos megismerése, különböző oktatási stratégiák kipróbálása, az otthoni foglalkozás megszervezése segít abban, hogy „összeecsiszólódjon” a tanítás és tanulás. Mindezek fényében tehát természetes folyamatként értelmezzük a tanulásban való haladás változását.

### **6.3. A kutatás metodikai megalapozása**

#### **6.3.1. A kutatómunka tervezése, adatgyűjtés**

A kutatómunkát a 2004/2005-ös tanévben kezdtük el. Igyekeztünk minél több integráltan tanuló gyermeket felkutatni, ugyanakkor rájöttünk, hogy ez viszonylag nehéz feladat, mivel az integráltan nevelkedő gyermekekről nincs pontos statisztikai adat, amellyel az Oktatási Minisztérium, ill. a Központi Statisztikai Hivatal rendelkezne. Tehát kutatásunk első fázisának célja az volt, hogy megállapításuk, melyik iskola diákjai az integrált hallássérült tanulók. Az integrált hallássérült gyermekek gyógypedagógiai megsegítése különböző szervezeti keretek között zajlik. A legmegbízhatóbb és legnagyobb adatbázissal a Hallásvizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság rendelkezik, mivel ők végzik az integrált neveléshez szükséges alkalmassági vizsgálatot. Azonban a Hallásvizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság az adatvédelmi törvényre hivatkozva elutasította kérésünket. Ugyanakkor levélben tanácsolták, melyik speciális intézményekhez fordulhatunk segítségért az adatok felkutatásában. Az intézmények között szerepeltek hallássérülteket ellátó speciális iskolák és az iskola mellett működő pedagógiai szakszolgálatok, ill. a módszertani intézmények, amelyek felvállalják a speciális pedagógiai segítségnyújtást. Az említett intézmények mellett felvettük a kapcsolatot a Fogyatékos Gyermekekért Közalapítvánnyal és a Szülők a Hallássérült Gyermekekért Alapítvánnyal is. Nem minden oktatási intézménnyel sikerült kapcsolatot teremtenünk. Fogalmazhatnánk úgy, hogy csak a „párbeszédre nyitott” intézményekkel tudtunk eredményesen együttműködni. A megkeresett intézmények összesen 204 gyermekről tudtak. A kutatást nehezítette, hogy valójában nem tudtuk, hogy az aktuális beiskolázási állapotnak megfelelő viszonyokat tükröznek-e az adatok, hiszen nem az oktatási intézményekkel vettük fel a kapcsolatot.

Kutatásunk második fázisában próbavizsgálatot bonyolítottunk le, ebben közreműködtek a Dr. Török Béla Speciális Iskola mellett működő Módszertani Intézmény utazótanárai és gyógypedagógusai, akik személyesen kérdezték meg az iskolában a pedagógusokat, illetve szülőket, hogy hajlandók-e kitölteni a kérdőíveket. A próbavizsgálaton tíz szülő, illetve tíz pedagógus vett részt. A próbavizsgálat után apró korrekciót végeztünk a kérdőíveken.

Kutatásunk harmadik fázisában megkíséreltük megszólítani azokat a szülőket és pedagógusokat, akik az integrált hallássérült gyermekeket nevelik és oktatják. A Módszertani Intézmény, a Szülők a Hallássérült Gyermekekért Alapítvány és a speciális iskolák intézményvezetői által rendelkezésre bocsátott adatok alapján előzetesen megkérdeztük őket a részvételi hajlandóság felől. A módszertani intézmény munkatársai személyesen adták át azoknak a szülőknek a kérdőívet, akik beleegyeztek, hogy kitöltik. Ezeknek a szülőknek az összlétszáma meghaladta a 65-65 főt. Postán küldtük ki a többi intézmény által közrebocsátott címekre a kérdőívet. A Fogyatékos Gyermekekért Közalapítvány együttműködésével küldtünk ki 100-100 kérdőívet.

Két kérdőívet készítettünk, egyet a szülő számára (szülői kérdőív), egyet pedig a pedagógus számára (pedagógusi kérdőív). A vizsgált populáció heterogén összetételének és eltérő földrajzi elhelyezkedésének megfelelően olyan kérdőívet igyekeztünk szerkeszteni, amely lehetővé teszi a vizsgált populációnak a kutatás céljainak való megfelelő feltárását. A vizsgált tényezők megkívánták, hogy mindkét fél válaszoljon a kérdőívekre. Az objektív értékelés miatt, illetve az összehasonlítható módszer miatt, csak azokat a kérdőíveket értékeltük ki, amelyekben ugyanazon hallássérült gyermek szülője és pedagógusa is kitöltötte a kérdőívet. Nem minden esetben állt rendelkezésre tanári és szülői kérdőív, hol a szülő, hol a pedagógus „nem akarta” (idézet egy kísérő levélből) kitölteni a kérdőívet (ezek száma összesen 10 fő). A 165 kiküldött pedagógusi és 165 szülői kérdőívből a pedagógusi kérdőívek esetében 46%-os, a szülői kérdőívek esetében 44%-os volt a részvételi arány.

#### 1. sz. táblázat

##### *Kiküldött és visszaérkezett kérdőívek*

	Pedagógusi kérdőív	Szülői kérdőív
kiküldött	165	165
visszaérkezett	76	74
kiértékelt	70	70
nem értékelt	6	4

A ki nem értékelt kérdőívek között akadtak adathiányosak, a 30% alatti kitöltésűeket már nem vettük figyelembe. A kiértékelést matematikai statisztikai módszerrel végeztük, ennek eredményeit a negyedik fejezetben taglaljuk.

### **6.3.2. A vizsgálati minta jellemzése**

Kutatásunk a hallássérült gyermekek hazai integrációjának megismerésére irányult, és a megismerés több aspektusát tartotta szem előtt. Ezért célravezetőnek látszott az érintett hallássérült gyermekek szüleinek és pedagógusainak kiküldeni a kérdőíveket, és ezek alapján vizsgálni a pedagógus és a szülő különböző megítélését. Jelen esetben tehát eltér a vizsgált minta és a vizsgált populáció. A kérdőíves módszer korlátai, hiányosságai mind szerepet játszhatnak abban, hogy a válaszok egyes esetekben hiányosak, objektivitásuk kérdéses. A hallássérülés megállapításának objektív módszere az audiogram, azonban ennek megszerzése jelentős akadályokba ütközik. Ugyanakkor a szülőktől elvárható, hogy a legalapvetőbb információt, tehát a hallásvesztesség mértékét tudja, hiszen rendszeresen találkozik audiológiai szakrendeléseken ezzel a kérdéssel. A gyermek beszédszintjének, érthetőségének megállapítása sem történt objektív módszerrel, hiszen ez a logopédus szakmai kompetenciájába tartozik, tehát a pedagógus és szülő válasza arra a kérdésre, hogy mennyire érthető a gyermek beszéde, csak orientációs pontot biztosíthat. Mivel azonban kutatásunk a hallássérült gyermek oktathatóságának nehézségeire, lehetőségeire, illetve körülményeinek megállapítására irányul és nem a beszédbeli korrekció részletes elemzésére, ezért ez a szempont nem volt döntő. A vizsgálati mintát 70 hallássérült gyermeket nevelő szülő, illetve 70 hallássérült gyermeket is oktató pedagógus, azaz 70 hallássérült gyermek alkotta. Tehát a vizsgált minta 70 fő.

A vizsgálati eredményeket témakörök szerinti feldolgozás szerint mutatjuk be. Ugyanakkor nem szentelünk külön fejezetet a hatásvizsgálati egységeknek, mivel ezek szorosan összefüggnek, és lényegesek a leíró szint információinak értelmezéséhez. Az egyes fejezetek elemzésénél közöljük a pedagógus és a szülő témára irányuló sorszámát.



*2.sz. táblázat*  
*A vizsgált minta megoszlása a gyermekek neme szerint*

	N	%
fiú	25	35,7
lány	45	64,3
összesen	70	100,0

A vizsgált mintában a lányok felülreprezentáltságát észleljük annak ellenére, hogy a hallássérültek populációjában inkább több fiú lenne várható. Figyelembe kell vennünk azonban azt a tényt, hogy a vizsgált minta nem fedi le a teljes populációt. A lányok nagyobb létszámának oka lehet, hogy igyekvőbbek, hamarabb ébrednek rá a tanulás fontosságára. Ez mindenképp kedvező az integrált nevelés szempontjából. A vizsgált minta 55,7%-a (39 fő) az általános iskola alsó tagozatát, 34,3%-a (24 fő) az általános iskola felső tagozatát és 10%-a (7 fő) a középiskolát látogatta.

*3. sz. táblázat*  
*A gyermekek életkora*

	N	%
6-10	32	45,7
11-14	32	45,7
15-16	2	2,9
17-20	4	5,7
összesen	70	100,0

4.sz. táblázat

A vizsgált minta osztályfok szerinti megoszlása

	N	%
1. osztály	5	7,1
2. osztály	13	18,6
3. osztály	10	14,3
4. osztály	14	20,0
5. osztály	10	14,3
6. osztály	4	5,7
7. osztály	5	7,1
8. osztály.	2	2,9
9. osztály	2	2,9
10. osztály	1	1,4
11. osztály	3	4,3
12. osztály	1	1,4
összesen	70	100,0

A vizsgált minta 32 %-a a 6 és 9 éves kor közötti kategóriába tartozik. Az életkor és az osztályfok összevetése a hallássérült gyermekek túlkorosságára utalt. Ez feltételezhetően azt jelenti, hogy a logopédiai, ill. korai fejlesztés szükségessége miatt a gyermek beszédfejlődésének megindulása későbbi életszakaszban jellemző, így integrálhatósága szempontjából a beszéd szintjének színvonalára elérése érdekében fáradoztak.

5. sz. táblázat  
A hallásvesztesség foka

	N	%
siketség	13	18,6
enyhe nagyothallás	2	2,9
közepesen súlyos nagyothallás	29	41,4
súlyos nagyothallás	26	37,1
összesen	70	100,0

A vizsgált minta 2,9%-a (2 fő) enyhe fokban, 41,4%-a (29 fő) közepesen súlyos, 37,1%-ban (26 fő) nagyon súlyos nagyothallást mutatott, 18,6%-a (13 fő) siket.

*A szülő, illetve család jellemzői*

6. sz. táblázat  
A szülő végzettsége

	N	%
nyolc általános	6	8,6
szakmunkásképző	11	15,7
szakközépiskola, technikum	15	21,4
gimnázium	15	21,4
főiskola	10	14,3
egyetem	12	17,1
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

7. sz. táblázat  
A család összetétele

	N	%
teljes	58	82,9
a szülők elváltak	9	12,9
egyéb	3	4,3
összesen	70	100,0

A vizsgált hallássérült gyermekek többsége 82,9%-a (58 fő) teljes családban nevelkedik, 12,9% (9 fő) esetében a szülők elváltak. 4,3%-uk (3 fő) esetében egyéb indok állt fenn, pl. a szülő elhunyt.

8. sz. táblázat  
A család lakhelye

	N	%
falu	18	25,7
kisváros	15	21,4
nagyváros	36	51,4
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A legtöbb hallássérült gyermek, 51,4% családjával nagyvárosban lakik. A nagyvárosi élet kétségtelen előnyei közé tartozik a speciális szolgáltatások megközelíthetősége, illetve a szolgáltatások sokfélesége, különösen a módszertani intézmény szerepe és gyógypedagógus utazótanár jelenléte, mivel ezek a szolgáltatások nagymértékben elősegíthetik az integráció személyi feltételeinek teljesülését. Ugyankor a kislétszámú településeken lakó hallássérült gyermekek aránya (25,7%) feltételezésünk szerint arra mutat rá, hogy a szülők egyrészt bíztak abban, hogy gyermekük a közeli környezetben is megállja a helyét, illetve nem szerették volna

messzebbre járatni iskolába a gyermeket, mivel a sok utaztatás fárasztó lehet számára.

9.sz. táblázat

*A családon belül van-e más hallássérült személy*

	N	%
édesanya	1	1,4
édesapa	1	1,4
testvér	4	5,7
nagyszülő	3	4,3
ketten a családból: édesanya és testvér, ill. mindkét szülő	3	4,3
nincs	58	82,9
összesen	70	100,0

Érdekelt minket, hogy a családban van-e más hallássérült személy. Mivel általában a hallássérült gyermekek 10%-ának hallássérültek a szülei, hasonló arányokat feltételeztünk. Ám nem így alakult, a minta mindössze 4,3%-a (3 fő) esetében volt a családban két hallássérült. Ha legalább egy hallássérült személy van már a családban, a gyermek fogyatékoságának megállapításakor, feltételezhetően a szülők kezdeti ijedtsége kisebb mértékű lehet, és nagyobb tájékozottsággal, körültekintéssel fogják kezelni a megváltozott családi életet, mivel ismerik a hallássérüléssel kapcsolatos hátrányokat és problémákat.

10.sz. táblázat

Más fogyatékos jelenléte a családban

	N	%
tanulásban akadályozott	1	1,4
nincs	67	95,7
autista	1	1,4
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A vizsgált hallássérült gyermekek családjának 95%-ában (67 fő) nem fordult elő más fogyatékos személy. 1,4% (1 fő) tanulásban akadályozott, illetve 1,4 % (1 fő) autista családtag fordult elő, akiknek a jelenléte valamennyire bonyolítja a család életének „rendjét”, ám korántsem lehetetleníti el. „Mindössze” szervezettebb idő- és feladatmegosztást igényel a család részéről, ami persze időnként nem könnyű feladat.

11.sz. táblázat

Hallássérült gyermek testvéreinek száma

	N	%
nincs testvére	15	21,4
1	38	54,3
2	13	18,6
3	3	4,3
4	1	1,4
összesen	70	100,0

A vizsgálatban szereplő hallássérült gyermekek legtöbbszörnek van testvére. 54,3%-uknak (38 fő) 1 testvére van, és 21,4%-uknak (15 fő) nincs testvére. A testvér jelenléte a szülő figyelmének megosztását igényli a gyermek dolgait, illetve mindennapi életét illetően. Ez egyrészt előnyös, mivel a hallássérült gyermek így megtanulja, hogy a családi életben a figyelem megosztódik, illetve hogy alkalmazkodásra van szükség. Az „egykeség” előnye (21,4%, 15 fő), hogy a szülőnek több figyelme jut a gyermekekre, bár a gyermek így hozzászokik ahhoz, hogy minden figyelem őrá irányul. Az iskolába lépéskor a gyermek életébe más érzések is kerülnek, hiszen közösségben másfajta szerepben találja magát.

#### *A pedagógusok jellemzői*

*12.sz. táblázat*

*A fogadó pedagóguspályán eltöltött éveinek száma*

	N	%
1 - 10	12	17,1
11 - 20	18	25,7
21 - 30	30	42,9
31 - 40	10	14,3
összesen	70	100,0

A pedagógusok többségének 42,9% (30 fő) 21-30 év közötti pedagógiai gyakorlata volt. Sőt, 14,3% -uknak (10 fő) még ennél is hosszabb a szakmai tapasztalata. 17,1% (12 fő) rendelkezett tíznél kevesebb év szakmai tapasztalattal, és 25,7%-nak (18 fő) volt 11-20 év közötti szakmai tapasztalata. Az arányokat tekintve többségben vannak a középkorú, ill. idősebb korosztályú pedagógusok, szemben a fiatalabb generációval.

13.sz. táblázat  
A pedagógusok szakmai végzettsége

	N	%
főiskola	59	84,3
egyetem	6	8,6
főiskola + gyógypedagógiai másoddiploma	1	1,4
főiskola - gyógypedagógus	3	4,3
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A válaszadó pedagógusok 84,3%-a, azaz 59 fő rendelkezik főiskolai végzettséggel. 8,6%-uk (6 fő) egyetemi végzettséggel. Vizsgálati mintánkban megjelenik a gyógypedagógiai diploma is, bár nagyon csekély számban: 1,4% rendelkezett gyógypedagógiai másoddiplomával, illetve 4,3%-uk gyógypedagógus volt. Az utóbbiak esetében figyelemre méltó, hogy az oktatási intézmények esetenként gyógypedagógusokat alkalmaznak többségi iskolai pedagógusi munkakörre. Ebből a gyógypedagógus szempontjából két okra következtethetünk: gyógypedagógusként nehezen tudtak elhelyezkedni a környezetükben vagy egész más elvárásokkal kell szembenéznük egy többségi oktatási intézményben, ami bizonyos mértékű profilváltást követel tőlük. A hallássérült gyermek szempontjából azonban ez pozitív tényező, mivel a (gyógy)pedagógus szakmaisága, hozzáértése kedvező tényező lehet nemcsak számukra, hanem - amennyiben az adott oktatási intézményben van ilyen - többi speciális nevelési szükségletű gyermek számára is.



*14.sz. táblázat  
Hány éve tanítja a hallássérült gyermeket a pedagógus?*

	N	%
1 éve	18	25,7
2 éve	19	27,1
3 éve	20	28,6
4 éve	8	11,4
most kezdte tanítani	2	2,9
6 éve	1	1,4
összes válasz	68	97,1
adathiány	2	2,9
összesen	70	100,0

A pedagógusok többsége 28,6% (20 fő) 3 éve tanítja a hallássérült gyermeket. 27,1%-a (19 fő) két éve, 25,7%-a (18 fő) egy éve. 2,9%-uk (2 fő) csak most kezdte tanítani, ami pedagógusváltással, ill. az alsó tagozatból a felső tagozatba való átmenettel magyarázható.

*15.sz. táblázat  
A pedagógus tapasztalata sajátos nevelési igényű gyermekkel*

	N	%
hallássérült gyermekkel	42	60,0
látássérült gyermekkel	8	11,4
mozgáskorlátozott gyermekkel	3	4,3
tanulásban akadályozott gyermekkel	3	4,3
nincs tapasztalata	14	20,0
összesen	70	100,0

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok 80%-a (42 fő) szerzett tapasztalatot az előző években speciális nevelési szükségletű gyermek tanításáról, 20%-uk (14 fő) pedig

nem rendelkezett korábbi tapasztalatokkal. Ezen belül a felosztás így alakult: 60%-a rendelkezett tapasztalattal hallássérült gyermekkel, 11,4% (8 fő) látássérült gyermekkel, mozgáskorlátozott gyermekkel 4,3% (3 fő), tanulásban akadályozott gyermekkel 4,3% (3 fő), más tapasztalattal 1,4% (1 fő). A pedagógusok nagy tapasztalata az integrált nevelés terjedésére mutat. A tapasztalatok hozzásegíthetik a pedagógusokat ahhoz, hogy elfogadják és természetesnek vegyék a másság meglétét, illetve abban, hogy eszköztárukon változtassanak.

### **6.3.3. A vizsgálat módszerei**

Kutatásunk során az integrált hallássérült gyermekek nevelési tényezőinek több szempontú vizsgálatát végeztük. A vizsgált populáció heterogenitása, illetve széles körű elhelyezkedése – ami technikai szempontból nehezítette a kutatást –, illetve a vizsgált szempontok sokrétősége, az összefüggések feltárása az írásbeli kikérdezéses módszer alkalmazását indokolta.

A vizsgált populáció megismeréséhez két kérdőívet állítottunk össze, egyet a hallássérült gyermek szülőjének, egyet pedig a pedagógusnak. A kérdőív összeállításakor igyekeztünk hangsúlyt fektetni a háttértényezők feltárására, valamint az érintett problémakörök egyenletes elosztására. Egyes kérdések szerepeltek mind a pedagógus, mind a szülői kérdőívben. Célja a kapott információ relevanciájának ellenőrzése, illetve a vélemény azonosságának, objektivitásnak megállapítása. A kérdőívekben nyílt és zárt kérdések egyaránt helyet kaptak, a kívánt tartalom felderítése érdekében. A nyílt kérdéseket a feldolgozás során tartalomelemzésnek vetettük alá, és ennek alapján állítottuk fel a válaszkategóriákat.

A statisztikai elemzésében nagy segítségünkre volt dr. Balázs János és az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatói.

#### *A szülői kérdőív*

A szülői kérdőív összesen 60 kérdést tartalmazott, amelyeket bizonyos kiegészítő kérdések tettek teljessé. A kérdőívet 5 tematikus egységre bontottuk, és a kérdések sorszáma is e szerint alakult.

A kérdőív szerkezete:

- Első tematikus egység (a szülőkre, a család jellemzőire, területi elhelyezkedésére, a gyermek intézményi elhelyezésére, hallássérülésére, hallókészülék ellátására, beszédszintjére, beszédérthetőségre, illetve korai ellátásának megállapítására vonatkozó). Kérdésszám: I/ 1-24.

Ezen belül:

- háttérváltozók: 1-9,  
- nyílt kérdések: 5., 7., 8., 10., 11., 12.,  
- zárt kérdések: 1., 2., 3., 4., 6., 9., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24.

- Második tematikus egység (az integráció motiváltságára, helyességére, a gyermek iskolakezdésének körülményeire, a szülő kezdeti meglátásaira vonatkozó kérdések).

Kérdésszám: II./1-5.

Ezen belül:

- nyílt kérdések: nem voltak  
- zárt kérdések: 1., 2., 3., 4., 5.

- Harmadik tematikus egység (a kérdések az integráció kezdeti időszakára, a család tanulásban való támogatására, a gyerek tanulmányi eredményére, az évek során a tanulmányi eredmény változásának okaira vonatkoztak). Kérdésszám: III./1-12.

Ezen belül:

- nyílt kérdések: 2., 5., 6., 7., 8., 10.  
- zárt kérdések: 1., 3., 4., 9., 11., 12.

- Negyedik tematikus egység (a gyermek szociális beilleszkedését vizsgálja, illetve arra vonatkozott, hogy a szülő nyújt-e pszichés segítséget a gyermeknek problémáiban). Kérdésszám IV./ 1-15.

Ezen belül:

- nyílt kérdések: 5., 8.  
- zárt kérdések: 1., 2., 3., 4., 6., 7., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15.

- Ötödik tematikus egység (a szülő pedagógussal való együttműködésére vonatkozó, illetve a gyermek perspektíváit érintő kérdés). Kérdésszám: V./1- 4.

Ezen belül:

- nyílt kérdések: 1., 2., 4.
- zárt kérdések: 3.

Nyílt és zárt kérdések aránya: 28:72.

#### *A pedagógusi kérdőív*

A pedagógusok kérdőíve 51 kérdést tartalmazott, amelyeket bizonyos alkérdések egészítettek ki. A kérdőívet 7 tematikus egységre bontottuk, és a kérdések sorszáma is e szerint alakult.

- Első tematikus egység (háttérváltozók, a pedagógus integrációval kapcsolatos tapasztalataira, más szakemberekkel való együttműködésére, a hallássérült gyermek pedagógus általi felkészítésére vonatkozó kérdések).Kérdésszám: I/1-13.

Ezen belül:

Háttérváltozók: 1-6.

- nyílt kérdések: 1., 2., 3., 4., 5., 8., 9.
- zárt kérdések: 6., 7., 10., 11., 12., 13.

- Második tematikus egység (a gyermek tanulmányi előmenetele, rehabilitációs foglalkoztatása, a gyermek bizalma a pedagógus iránt): kérdésszám:II/ 1-13.

Ezen belül:

- nyílt kérdések: 2., 3., 4., 7., 8., 10., 12.
- zárt kérdések: 1., 5., 6., 9., 11.

- Harmadik tematikus egység (a gyermek kommunikációs készségének vizsgálata, nehézségek az integráció során, a pedagógus hallássérüléssel kapcsolatos ismeretei). Kérdésszám: III/ 1-6.

Ezen belül:

- nyílt kérdések: nem voltak
- zárt kérdések: 1.,2., 3., 4., 5., 6.

- Negyedik tematikus egység (a gyermek aktivitásával és tanításba való bekapcsolódásával kapcsolatos kérdések). Kérdésszám IV./ 1-10.

Ezen belül:

- nyílt kérdések: nem voltak

- zárt kérdések: 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10.

- Ötödik tematikus egység (a pedagógus meglátása a gyermek szociális beilleszkedésével kapcsolatban). Kérdésszám: V/ 1-4.

Ezen belül:

- nyílt kérdések: nem voltak

- zárt kérdések: 1., 2., 3., 4.

- Hatodik tematikus egység (a pedagógus meglátása a gyermek családi hátterével kapcsolatban, illetve a szülővel való együttműködése). Kérdésszám: VI/ 1-3.

Ezen belül:

- nyílt kérdések: nem voltak

- zárt kérdések: 1., 2., 3.,

Hetedik tematikus egység (megfelelő-e az integráció helyességét, illetve a pedagógus meglátását tükrözi a gyermek jövőjét illetően). Kérdésszám: VII./ 1- 3.

Ezen belül:

nyílt kérdések: 1., 2.

zárt kérdések: 3.

Nyílt és zárt kérdések aránya: 31: 69.

#### **6.3.4. Alkalmazott matematikai – statisztikai módszerek**

Az adatfeldolgozás az SPSS statisztikai programmal történt. Az átlag megállapításhoz gyakorisági számítást, az átlagok összehasonlításához és a változók közötti összefüggések vizsgálatára chi-négyzet, illetve korreláció-számítást alkalmaztunk. Egyes esetekben a hiányzó adatok miatt szűkített mintán végeztük el a számításokat.

## 7. A vizsgált minta és az integráltan tanuló hallássérült gyermekek jellemzői

### 7. 1. A hallássérülés felismerése, korai ellátása

A hallássérüléssel kapcsolatos információk munkámban azért lényegesek, mert ezekből lehet következtetni arra, hogy milyen jellegű problémával néz szembe a gyermek. Minél súlyosabb ugyanis a gyermek hallássérülése, annál inkább feltételezhető, hogy beszédmegértési, beszédérthetőségi és kommunikációs problémái vannak. Az erre irányuló kérdéseinket elsősorban a szülőknek tettük fel, hiszen ők azok, akik gyermeküket nap mint nap végigkísérik az orvosi vizsgálatok és ellenőrzések végtelen során. Ezért elvárható lenne, hogy objektív információkkal rendelkezzenek gyermekük hallássérülését illetően. A hallássérülés megállapítását (I./10.), az életkort, amelyben a gyermek hallókészülékét kapott (I./11.), a hallásvesztés okát (I./12.), típusát (I./13.) éppen azért kérdeztük, hogy megállapítsuk a gyermek fogyatékoságának mértékét. Ugyanakkor ezen értékek alapján nem feltétlenül vonunk le messzemenő következtetéseket, hiszen a hallássérülés súlyossága mellett egyéb tényezők is szerepet játszanak a gyermek sikeres integrálhatóságában. Megkérdeztük a szülőket a hallókészülék-viselési szokásokról és annak megszokásáról is (I./15. I./16., I./17.).

A hallássérülés megállapításának időpontjával kapcsolatban mind a hetven esetben kaptunk választ. Feltételezésünk szerint a hallássérülés idejének megállapítása fordítottan arányos a hallássérülés súlyosságával. U.i. minél előbb következett be a hallássérülés – közvetlenül a gyermek születése beállta után, illetve veleszületett hallásvesztése – annál valószínűlenebb a beszéd spontán beindulása. A beszéd spontán megindulása pedig az első életkor után **várható**. Ezzel szemben a gyermek óvodáskorban bekövetkezett hallásvesztése nem olyan feltűnő, különösen akkor nem, ha nem súlyos a hallásvesztés, mivel a kezdeti időszakban a beszédfejlődés lelassulásának üteme nem annyira látványos. Ugyanúgy nem látványos a zöreijre, zajra adott reakciók hiánya, mivel a gyermek közvetlen közelében tartózkodó felnőtt személye, gyermekekre való figyelme ellensúlyozhatja azt. A hallássérülés megállapítása elsősorban a szülő gyanúja, illetve a szülő, óvodapedagógus vagy pedagógus kölcsönös gyanúja alapján történik, valamivel később, mint a hallássérülés bekövetkeztének ideje. A hallássérülés megállapításának időpontja és a hallássérülés súlyossága nem mutatott szignifikáns összefüggést ( $p > 0,05$ ). Ez azt

**Megjegyzés [N1]:** Első életév?

jelenti, hogy nagyon különböző időpontokban állapították meg a gyermekek hallássérülését, ami alátámasztja a feltételezést, hogy a gyermek hallássérülésére elsősorban a szülő, esetleg pedagógus figyel fel.

16. sz. táblázat

*A gyermek életkora hallásvesztésének megállapításakor*

	N	%
0 – 1 év	19	27,1
1 - 2 év	24	34,3
2 - 3 év	13	18,6
3 - 7 év	10	14,3
7 év után	4	5,7
összesen	70	100,0

A legtöbb vizsgált esetben a gyermek első és második életéve között állapították meg a gyermek hallásvesztését 34,3% (24 fő), 0-1 év között az esetek 27,1%-ában (19 fő), két és három év között 18,6% (13 fő), 3-7 év között 14,3% (10 fő), és 7 életév után 5,7% (4 fő) esetében.

A hallássérülés oka várakozásunkhoz mérten megoszlik. Két nagy csoportot különböztethetünk meg, eszerint a hallássérülés lehet öröklött és szerzett. A veleszületett hallássérülést nem azonosíthatjuk az örökletes hallássérüléssel, még akkor sem, ha az öröklés előfordulása a veleszületett kategóriában magas. Az örökletes hallássérülés domináns vagy recesszív lehet. Ezeknek kisebb része okoz tisztán hallássérülést, nagyobb része egyéb tünetekkel párosul. A szerzett hallássérülések egy része öröklődhet, és a hallássérülés ennek jelei csak a későbbi életkorban mutatkoznak meg. Esetünkben csak 1 szülő állította biztosan, hogy a gyermeke hallássérülése öröklött, sokkal nagyobb számban fordultak elő a nem megállapítható hallásvesztések. Feltételezhető, hogy ezekben is bizonyos számban előfordul öröklődési hajlam, ugyanakkor objektív vizsgálat hiányában ezt nem tudták megállapítani. A továbbiakban klasszifikálódott a szerzett hallássérülés: idegi eredetű, koraszülés, méhen belüli károsodás, fertőző betegség. A

koraszülésnél előforduló körülmények, a mechanikus trauma, érfalak gyengesége, rövid ideig tartó oxigénhiány, mind hozzájárulhat a hallási fogyatékoság kialakulásához. A fertőző betegségek közül 5,7% (4 fő) az agyhártyagyulladást említik kórokként a válaszadó szülők. Terhesség alatti vírusfertőzésként legtöbbször a rubeolát említik. A 10%-os arány meglepően magas azért, mert ma már lényegesen jobbak a körülmények a vírusfertőzés megelőzése terén a kötelező védőoltásoknak köszönhetően. Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a hallássérült gyermekek legnagyobb százalékánál nem tudták megállapítani a hallássérülés okát (48,6%, 34 fő). A sérülés kialakulása feltehetően az agyban bekövetkezett fiziológiai változásoknak tudható be, amelyet az orvostudomány mai állása szerint sem tud megfejteni.

17.sz. táblázat

A hallásvesztés oka

	N	%
szerzett:	nem tudni	34
	öröklött	1
	idegi eredetű	12
	koraszülés	4
	méhen belüli károsodás	7
	agyhártyagyulladás	4
összes válasz	62	88,6
adathiány	8	11,4
összesen	70	100,0



18.sz. táblázat

*Hallókészülék odaítélésének ideje*

	N	%
0 - 1 év	18	25,7
1 - 2 év	16	22,9
2 - 3 év	17	24,3
3 - 7 év	14	20,0
7 és több év	4	5,7
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A hallókészülék használatával kapcsolatos adatokat a szülői kérdőívben három kérdéssel tártuk fel. Ezek a következők voltak: hord-e a gyermek hallókészülékét, ha igen, hányadikat, és hogyan szokta meg a hallókészülékét. Ugyanakkor igyekeztünk megállapítani, hogy a hallókészülék gyakori cserélése összefügg-e a hallássérülés súlyosságával. Feltételeztük ugyanis, hogy minél súlyosabb a gyermek hallássérülése, annál korszerűbb hallókészülékre van szüksége. A hallókészülék gyakori cserélése és a hallássérülés súlyossága viszont nem járt együtt. Együtt járt azonban az osztályfokkal, ami természetesnek is vehető, hiszen minél idősebb a gyermek, annál valószínűbb, hogy kinövi a hallókészülékét, és egy másikra van szüksége.

A hallássérülés megállapítása és a hallókészülék odaítélése közötti időszakra nem vonatkozott kérdés kérdőívünkben. Ugyanakkor az egymást követő kérdésekből jól kivehetőek az időbeli eltérések, amelyekre külön válaszkategóriákat állítottunk fel. A hallássérülés megállapításának időszaka és a hallókészülék odaítélése között eltelt időszak szignifikáns összefüggést mutatott ( $\chi^2$ -négyzet= 165, 857,  $p= 0,000$ ). Tehát a hallássérülés megállapításának ténye összefügg a hallókészülék odaítélésével. Feltételezhető tehát, hogy az audiológiai ellátáshoz hozzá tartozik a gyermeknek a hallókészülék odaítélése, így azt hordani tudja, ugyanakkor a megfelelő hallókészülékre időnként várni kell.

Az eltelt „várakozási időszak“, amíg a gyermek megkapta a hallókészüléket, azt mutatja meg, hogy a hallássérülés megállapításának időpontjától milyen hamar jutott a gyermek az egyik legfontosabb gyógyászati segédeszközéhez.

19.sz. táblázat

*A hallássérülés megállapításának időpontja és a hallókészülék odaítélése között eltelt időszak*

	N	%
1 hónap	25	35,7
2 hónap	7	10,0
3 hónap	3	4,3
6 hónap	17	24,3
8 hónap	1	1,4
12 hónap	12	17,1
1,5 év	1	1,4
2 év	2	2,9
összes válasz	68	97,1
adathiány	2	2,9
összesen	70	100,0

A hallássérülés megállapításának időpontja, illetve a hallókészülék odaítélésének időpontja között eltelt időszak legtöbb esetben 1 hónap (35,7%). Ez biztató, mert arra utal, hogy ezekben az esetekben a gyermek korszerű pedoaudiológiai állomásra került. Ugyanakkor általában a hallókészülék kézhez vételéig eltelt idő nagymértékben különbözhet ettől. Második leggyakrabban megjelölt időtartam a hat hónap 24,3% (17 fő). Egy évig 17,1% (12 fő), két hónapig 10,0% (7 fő), három hónapig 4,3% (3 esetben), két évig 2,9% (2 fő), nyolc hónapig 1,4% (1 fő) és másfél évig 1,4% (1 fő) vártak a hallókészülékre. A várakozási idő és a hallásvesztés súlyossága nem mutatott szignifikáns összefüggést ( $p>0,05$ ). Tehát az ellátást nem befolyásolja az, hogy a gyermeknek mennyire súlyos a hallássérülése. A rövid, illetve

hosszú várakozási idő sokkal inkább magyarázható a megfelelő audiológiai szakellátás minőségével, a készülék odaítélésével és annak megfelelő beállításával.

20.sz. táblázat

*A hallókészülék viselésének gyakorisága*

	N	%
rendszeresen hordja	68	97,1
rendsztelenül	1	1,4
nem hordja	1	1,4
összesen	70	100,0

A vizsgálatban szereplő gyermekek 97,1%-a (68 fő) hordja a hallókészülékét. Ez arra utal, hogy a hallókészülék fontosságát elismeri a szülő, de ami még fontosabb, a gyermek is. Ha a gyermek ellene lenne a hallószülékének, egészen biztosan nem hordaná, mert az erőszakkal való kényszerítés nem vezet eredményre. Rendszeres hallásneveléssel és hallásfejlesztéssel érhető el, hogy a gyermek a hallókészülék jelenlétét természetesnek vegye úgy, mint ahogyan mások a szemüveg használatát. A hallókészülékét nem hordó 1,4% (1 fő) siket gyermeknek minden bizonnyal kevés hasznosítható hallásmaradványa van, így a gyermek meggyőződése lehet, hogy ez fölösleges. Rendsztelenül hordja 1,4% (1 fő).

21. sz. táblázat

*A gyermek hányadik hallókészülékét hordja*

	N	%
az elsőt	14	20,0
a másodikat	31	44,3
a harmadikat	12	17,1
cochleáris implantátum	7	10,0
a negyediket vagy az ötödiket	5	7,1
nem hordja	1	1,4
Összesen	70	100,0

A gyermekek többsége 44,3% (31 esetben) a második hallókészülékét hordja. Valamivel kevesebben (20,0%, 14 fő) hordják az első hallókészüléküket. A harmadikat 17,1% (12 fő). Cochleáris implantátum beültetésén esett át a gyermekek 10,0%-a (7 fő). A negyedik vagy az ötödik hallókészülékét a gyermekek 7,1%-a (5 fő) használja, és nem hord hallókészülékét a gyermekek 1,4%-a (1 fő). A hallókészülék odaítélésének ideje és az, hányadik hallókészülékét hordja a gyermek, nem mutatott szignifikáns összefüggést ( $p>0,05$ ), tehát az elhasznált hallókészülékek száma nem áll egyenes arányban azzal, hogy a gyermek mióta hordja a készüléket. Feltételezésünk szerint ez sokkal inkább összefügg a hordott hallókészülék minőségével, élettartamával. A hallókészülék száma és a hallássérülés súlyossága sem mutatott szignifikáns összefüggést. Esetünkben ez azt jelenti, hogy amennyiben a gyermek korszerű audiológiai ellátásban részesült, akkor hallásgörbéjéhez igazított hallókészülékét kapott, ami hasznára vált. Pl. nagyon súlyos nagyothallás, illetve siketség esetében 7 gyermek kapott Cochleáris implantátumot. Tehát az implantátum beoperálását sem végzik el akármelyik gyermekeken, a potenciális jelöltek alkalmasságát gondos válogatás előzi meg, és amennyiben a gyermek kap ilyen készüléket, a vele való életmód véglegesnek tekinthető.

## 22.sz. táblázat

### A hallókészülék megszokása

	N	%
először nem akarta hordani, mert zavarták a zajok	18	25,7
szégyellte magát miatta	5	7,1
egy idő után elfogadta	11	15,7
hamar megbarátkozott vele	36	51,4
összesen	70	100,0

A gyermekek többsége hamar megbarátkozott a hallókészülékkel (51,4%, 36 fő), 25,7%-a (18 fő) először nem akarta hordani, mert zavarták a zajok. Ez többé-kevésbé természetes velejárója a hallókészülék megismerésének, hiszen az erősítést biztosító készülék más minőségben adja vissza a hangokat és zajokat, mint a természetes hallás. Az erős zaj időnként fejfájást is okozhat. 15,7% (5 fő) egy idő

után elfogadta a hallókészülék hordását. Ettől kevesebben (7,1%, 5 fő) szegyezték a készülék viselését. Előfordulhat ilyen is, hiszen a rövid hajviselet miatt feltűnőbb a gyermek hallókészüléke, így az láthatóvá válik, ami sokkal nyilvánvalóbbá teszi a gyermek kortársaitól való különbözőségét. Ugyanakkor a gyermek kortársainak is idővel hozzá kell szokniuk a mássághoz. Másrészt pedig a szülő véleménye arról, hogy a gyermek jól szokta-e meg a hallókészüléket, a saját szubjektív véleménye és nem a gyermeké, aki ezt esetleg másként láthatja, érezheti. Ugyanakkor amennyiben a szülő lelkiismeretesen követi gyermeke fejlődését, ezt objektíven is meg tudja állapítani.

A korai fejlesztésnek fontos szerepe van a hallássérült gyermek életében, hiszen ezáltal részesül folyamatos megsegítésben. A gyermekek 88,6%-a (62 fő) vett részt korai fejlesztésben. A minél hamarabbi diagnózis és az azt követő mielőbbi speciális fejlesztés mindenképpen pozitív a gyermek számára. A hallássérült gyermekek 88,6%-a kapott korai fejlesztést, szemben a korai fejlesztésben nem részesült 11,4%-kal. Ez pozitív eredmény, ugyanakkor konstatálható, hogy a kérdőíveket kitöltők többsége, ha nem is sikeres integrációról ad számot, de beszámol arról, hogy komolyan vette a gyermek problémáját, és a szülők igyekezet is szerepet játszott abban, hogy gyermekük minél jobban fel tudjon zárkózni a többi gyermek közé. A korai fejlesztésnek ebből a szempontból szintén lényeges szerepe van. A leggyakoribb korai fejlesztés éppen azok a hallássérült gyermekek kapták meg akik nagyvárosban laknak. Itt mutatkozik meg tehát az, hogy éppen a nagyobb létszámú településeken valósul meg leghamarabb a korai fejlesztés.

Minél hamarabb kerül a hallássérült gyermek speciális szakemberhez, annál valószínűbb, hogy sikerül időben megragadni a hallásfejlesztéssel a nyelvszajátítás szenzitív fázisát, és sikerül kihasználni az agy plaszticitása által kínált lehetőségeket. Ugyanakkor a hallásvesztés megállapításnak ideje nem mutatott szignifikáns összefüggést a korai fejlesztéssel ( $p=0,171$ ). Adataink alapján nyilvánvaló, hogy akadnak olyan gyermekek is, akik annak ellenére nem kapták meg a szükséges fejlesztést, hogy korán megállapított hallássérülésük következtében erre szükségük lett volna. Kérdés, vajon miért van ez így. Feltételezésünk szerint azért, mert nem egyformán adódik lehetőség ennek a fejlesztésnek az elérésére.

**23. sz. táblázat**  
**Részesült-e a gyermek korai fejlesztésben**

	N	%
igen	61	87,1
nem	9	12,9
összesen	70	100,0

Összefoglalva elmondható, hogy a legtöbb esetben a hallássérült gyermek első és második életéve, azaz a 12-24. hónap között állapították meg a gyermek hallásvesztését (34,3%). A diagnózis időpontja, illetve a hallókészülék odaítélésének időpontja között eltelt időszak legtöbb esetben 1 hónap (35,7%), ami mindenképpen pozitívnak tekinthető, hiszen így elmondható, hogy az audiológiai ellátás színvonala emelkedett. A fennmaradó gyermekek többsége nagyon eltérő időpontokban kapta a hallókészüléket. Ez az audiológiai ellátás sokféleségét mutatja. A gyermekek 97,1%-a (68 fő) hord hallókészüléket. Ez arra utal, hogy a hallókészülék fontosságát elismeri a szülő és a gyermek is. A gyermekek többsége el tudta fogadni és megbarátkozott vele (51,4%), 25,7%-ukat pedig kezdetben zavarták a zajok. A korai fejlesztésnek fontos szerepe van a hallássérült gyermek életében, hiszen ez által kap folyamatos megsegítést. A gyermekek 87,1%-a (61 fő) vett részt korai fejlesztésben. A minél hamarabb megállapított hallásvesztés és az azt követő korai speciális fejlesztés mindenképpen pozitív folyamat a gyermek számára.

## **7.2. Társuló fogyatékoság**

Vizsgálatunk során rákérdeztünk, hány integráltan tanuló hallássérült gyermeknek van társuló fogyatékosága (SZ, I/14.) Feltételeztük, hogy elényésző számban jelenik meg a társuló fogyatékoság, mert ezek a tanulók a komplex speciális szükségleteik révén inkább a speciális iskolákat fogják látogatni. A gyermekeknek 2,9%-a (2 fő) volt mozgássérült, 1,4%-a (1 fő) látássérült. 20%-uk nehezebben érti meg a dolgokat, mint a többi gyermek, ami a hallássérülés velejárója. Mivel a beszéd megindulása nem spontán módon történik, a fogalmakat, különösen azokat, amelyek absztrakt jelentéssel bírnak, nehezen sajátítja el a hallássérült gyermek. Ugyanez érvényes a „rejtett **gondolatokra**”, de gondot okozhat egy összetettebb utasítás megértése is.

**Megjegyzés [N2]:** Átvitt értelmű kifejezésekre, implicit mondanivalóra, a közlésszándékra?

Minél nehezebben érti meg tehát a gyermek a mondottak értelmét, annál problematikusabb az integrálhatósága, bár a beszédértés nehezítetttsége nem kizáró tényező. A gyermekek 4,3%-a (3 fő) nagyon nyugtalan, figyelmetlen. Ez esetben nem zárható ki, hogy a gyermeket zavarja, ha nem tud részt venni a tanítás minden mozzanatában, és ezáltal elveszti motivációját a tananyag iránt.

*24.sz. táblázat*  
*Társuló fogyatékoság megléte*

	N	%
nincs	50	71,4
mozgássérült	2	2,9
látássérült	1	1,4
nehezebben érti meg dolgokat	14	20,0
nagyon nyugtalan, figyelmetlen	3	4,3
összesen	70	100,0

### **7.3. Nyelvi kompetencia, kommunikációs készségek**

A szakemberek a nyelvi kompetenciát tartják az egyik leglényegesebb kérdésnek az integrálhatóság területén. Eszerint minél magasabb szintű a hallássérült gyermek kommunikációs készsége, beszédértése, beszédérthetősége, beszédkészítetése, annál jobban integrálható. Feltételezhető, hogy egy bizonyos szintű kommunikációs kompetencia megléte az integrálhatóság egyik lényeges szempontja, aminek a segítségével a hallássérült gyermek részt tud venni a nevelés-oktatás folyamatában. Ugyanakkor általában érvényes, hogy bármiféle kommunikációs nehézség esetén, még a legaktívabban kommunikáló hallássérült gyermeknél sem zárható ki, a kommunikációs probléma. Bármilyen oktatási vagy egyéb környezetben előfordulhatnak helyzetek, amikor a gyermek valamit nem ért meg, vagy őt nem értik, „elszalad” az információ és a gyermek valamit nem tud meg, ez a hallássérülés természetes velejárója. A nyelvi kompetencia megítélése nem objektív vizsgálatokkal történt, kizárólag a szülő, illetve pedagógus véleményére hivatkozunk. Feltételezésünk szerint a szülők lényegesen pozitívabban értékeli a gyermek

kommunikációját, mint a pedagógusok. A szülői kérdőívben a kérdések arra vonatkoztak, hogy mennyire érti a gyermek azt, amit a szülő mond (SZ, I./18), illetve mennyire érti a pedagógus a gyermeket (SZ, I./19), és fordítva, mennyire érti a gyermek a pedagógust (SZ, I./22.), mennyire van szüksége szájról olvasásra (SZ, I./20.), a gyermek szívesen beszél-e (SZ, I./21.), részesült-e korai fejlesztésben, jár-e logopédushoz. A pedagógusok kérdőívében pedig a következő kérdések találhatók: milyen a gyermek kommunikációs készsége (P,III./25.), a gyermek csak szájról olvasásra támaszkodik, vagy hallás útján is szerez-e információkat (P,III./27.).

25.sz. táblázat

*Mennyire érti a szülő azt, amit a gyermek beszél*

	N	%
nem nagyon jól érti	3	4,3
általában jól érti	26	37,1
tökéletesen érti	40	57,1
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A szülők többsége (57,1%, 40 fő) – saját megítélése szerint – nagyon jól érti gyermeke beszédét. Mivel a szülő az, aki – jó esetben – végigkíséri egész életútján a gyermeket, számára sokkal inkább érthető a gyermek beszéde, mint annak a pedagógusnak, aki első évben tanítja a gyermeket. Általában jól érti a hallássérült gyermekét a szülők 37,1%-a (26 fő). Ez azt mutatja, hogy a szülők egy része többnyire érti, amit gyermeke mond, ugyanakkor előfordulhatnak alkalmak, amikor kevésbé. Ilyen helyzetek alkalmával a gyermek frusztráltságot és kisebbségi érzést érezhet, hogy saját családján belül akadnak kommunikációs problémái, és nem tudja magát eléggé megérteni környezetével. Ez a frusztráltság annál nagyobb mértékben jelentkezik, minél kevésbé képes a szülő megérteni gyermekét (4,3%, 3 fő). Ez érthető, hiszen amennyiben a szülő nap mint nap személyes kapcsolatba kerül gyermekével, fejlődése során megismeri beszédének sajátosságait, tehát hozzá van



szokva gyermeke beszédprodukcijához, kifejezőmódjához, ezért senki sem értheti jobban a gyermek beszédét, mint maga a szülő.

A szülő megítélése abban, hogy saját maga és a pedagógus mennyire érti, amit mond, szignifikáns összefüggést mutatott ( $\chi^2$  négyzet= 21,812;  $p=0,000$ ). Tehát a szülők nagyon hasonlóan ítélik meg azt, hogyan értik ők maguk, illetve a pedagógus hallássérült gyermeküket. A pedagógusoknál azonban nincs összefüggés a hallássérült gyermek megértése és a vele eltöltött letanított évek száma között.

26.sz. táblázat

*A szülő szerint a pedagógus mennyire érti azt, amit a hallássérült gyermek mond*

	N	%
nem nagyon érti	3	4,3
általában jól érti	47	67,1
tökéletesen érti	19	27,1
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

Kevés különbség tapasztalható a szülő megítélésében, hogyan érti meg gyermekét a pedagógus. A szülők többsége úgy ítéli meg, hogy a pedagógus általában jól érti amit mond a gyermek (67,1%, 47 fő). Ez elég magas adat szemben azzal, hogy csupán 4,3% (3 fő) szerint nem nagyon érti a pedagógus, amit a gyermek mond. Maga a tény, hogy a pedagógus nem érti a hallássérült gyermek közlését, hátráltató tényezőt képez az oktatás folyamán. A tapasztalattal nem rendelkező pedagógus nehezebben dönti el, hogyan értékeli a gyermek gyengébb szókincsét és grammatikailag hiányos beszédét. Azonban ennek a szempontnak semmiképpen sem kellene vezető szerepet játszania a gyermek tudásának megítélésében. A gyermeknek is kell igyekeznie, hogy minél érthetőbben fejezze ki magát, tehát tanítás folyamán a pedagógus tananyagra vonatkozó kérdéseire az adott válaszkor nemcsak a tartalmi helyességre, de a kifejezésbeli és érthetőségi problémákra is figyelnie szükséges.

27.sz. táblázat

*Mennyire szükséges a szájról olvasás a gyermek számára a szülő szerint*

	N	%
a beszédértésben csak szájról olvasásra támaszkodik	12	17,1
bizonyos helyzetekben igényli a szájról olvasást	40	57,1
érti a beszédet akkor is, ha nem látja a beszélő száját	18	25,7
összesen	70	100,0

A szájról olvasás mint kommunikációs csatorna szükségessége és fontossága, elsősorban a középsúlyos, súlyos nagyothalló, illetve siket gyermekeknél alapvető. Ennek megállapítása nem objektív módon történt, hanem a szülő véleményét tükrözi. Feltételezhető azonban objektív ez a vélemény, mivel a szülő gyermekével napi kapcsolatban van, tehát családon belül is szembesül azzal, hogy gyermeke mennyiben támaszkodik a szájról olvasásra. A szülők 17,1%-a (12 fő) szerint gyermekének feltétlenül szüksége van szájról olvasásra, 57,1 %-uk (40 fő) szerint bizonyos helyzetekben igényli a szájról olvasást, ami azt jelenti, hogy a gyermek támaszkodik meglévő hallásmaradványára. 25,7% (18 fő) szerint érti a beszédet akkor is, ha nem látja a beszélő száját. A kapott adatok nem mutattak szignifikáns összefüggést a hallássérülés súlyosságával ( $p: 0,626$ ), ami azt jelenti, hogy a hallássérülés súlyossága nem áll egyenes arányban azzal, hogy mennyire igényli a hallássérült gyermek a szájról olvasást. A kapott adat egyrészt azzal hozható összefüggésbe, hogy a súlyos fokban hallássérült gyermekek bizonyos hányadának cochleáris implantációja volt, és ez jobb hallásélményt biztosít számukra. A vizsgálati mintánkban szereplő 7 cochleáris implantátumot viselő gyermek közül 6 gyermek vett részt korai fejlesztésben, és ezáltal a korai gyermekkorban lényeges agyi plaszticitás kihasználása nem maradt el. A magasabb akusztikai színvonalnak köszönhetően javulhat a gyermek szájról olvasási képessége, ugyanakkor ez nem biztosítja az összes beszédértési lehetőséget. A másik oldalon viszont figyelembe kell vennünk, hogy ez a megítélés a szülő szubjektív véleménye, ami azt is jelentheti, hogy a megszokott családi környezetben a hallássérült gyermek is jobban kommunikál, mivel jobban hozzászokott családtagjainak beszédstílusához, és ezáltal jobban részt tud venni a család közös kommunikációjában. A szülő ugyanakkor nem láthat bele

objektíven, hogyan és miként zajlik ez a kommunikáció az iskolai környezetben és mennyire hozzáférhető ez hallássérült gyermeke számára. Ezt csak a pedagógustól tudhatja meg, amennyiben jó az együttműködésük és a pedagógus figyelme mindenkire kiterjed

*28. táblázat  
Mennyire szükséges a gyermek szájáról olvasása a pedagógus szerint*

	N	%
a beszédmegértésben szájáról olvasásra támaszkodik	13	18,6
a szájáról olvasás kiegészítő jellegű	42	60,0
érti a beszédet akkor is, ha nem látja a beszélő száját	14	20,0
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A szülők többsége úgy látja, hogy gyermeke szívesen beszél (87,1%) és csak 11,4%-uk (8 fő) gondolja úgy, hogy nem. A kapott adatok nem függnek össze a hallássérülés bekövetkeztének idejével, illetve a hallássérülés típusával. Tehát nem törvényszerű az, hogy minél súlyosabb a gyermek hallássérülése, illetve minél hamarabb következik be, a gyermek annál kevésbé szeret beszélni. Feltételezésünk szerint ez mindig több tényező függvénye, amelyek között szerepelhet: mennyire motivált a szülő a gyermekkel való kommunikációra, mennyire igyekszik a gyermeket motiválni. Valamint abban, mennyire igyekszik a gyermek a többségi társadalom fő kommunikációs módjában, a beszédben részt venni, mennyire érzi jól magát a halló közösségben, nem érzi túlzottan kívülrőlónak saját magát az eltérő kommunikációs igényei miatt. A kommunikáció egyik alapvető módját képező beszédet a vizsgált hallássérült gyermekek 11,4%-a esetében inkább a kényszer ösztönzi, s nem a spontán öröm. A kapott adatok nem mutatnak szignifikáns összefüggést a hallássérülés súlyosságával ( $p > 0,05$ ). Tehát nem érvényes, hogy minél súlyosabb a gyermek hallássérülése, annál kevésbé szeret környezetével beszélgetni. Ez főleg azért nem meglepő, mert az integrált nevelésben a halló környezet elég nagy húzóerőt jelent a gyermek kommunikációjának szempontjából, tehát akarva-

akartalanul rákényszerül arra, hogy minél jobban és minél többet beszéljen. Feltételezésünk szerint a gyermek bizonyos félénkséget is megélhet akkor, hogy úgy érzi, beszédprodukciója más, mint a többieké, kevésbé értik, és ez szégyenérzetet is kelthet.

A hallássérült gyermekek többsége néha nem érti, amit a pedagógus mond, de többnyire jól olvas szájáról 55,7% (39 fő). Ez természetes velejárója az integrált oktatás folyamatának, nem lehetséges, és nem is várható el, hogy a gyermek abszolút mindent megértsen. Mindig előfordulhatnak helyzetek, amikor a pedagógus elfordul, a gyermek számára ismeretlen szót mond, nem megfelelő fényviszonyok között vagy a tábla felé fordulva ad magyarázatot, utasítást, szinte spontán módon, elfelejtkezve arról, hogy az osztályban hallássérült gyermek is van.

29.sz. táblázat

*A szülő szerint mennyire érti a gyermek, amit a pedagógus mond*

	N	%
probléma nélkül jól olvas szájáról	16	22,9
néha nem érti, de többnyire jól olvas szájáról	39	55,7
a gyermek nem tud jól szájáról olvasni	2	2,9
a pedagógus gyakran elfordul a gyermektől	2	2,9
nem tudja megítélni	10	14,3
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

Csak a szülők 2,9%-a (2 fő) mondta azt, hogy a pedagógus elfordul a gyermektől, ami mindenképpen hátráltató tényező, és így a gyermek nem tud részt venni az oktatás folyamatában. Ez két oknak tudható be: egyrészt a pedagógus pillanatnyi időre „elfelejtkezhet” a hallássérült gyermek jelenlétéről, másrészt esetleges nehézségeire utal a pedagógus alkalmazkodóképessége terén.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogyan ítélik meg a pedagógusok a hallássérült gyermek kommunikációját. 35 fő szerint jól beszél a gyermek. 27 fő szerint beszéde nehezen érthető. 10 pedagógus szerint a gyermek csak akkor kommunikál, ha feltétlenül szükséges. 15 fő szerint pedig gyakran nem érti a mondottakat. Ez gyakran előfordul az integrált hallássérült gyermekeknél, a szájról olvasási képesség is tulajdonképpen bizonytalan dolog. Egyéb indokokat hozott 10 pedagógus. Ezek között szerepelt a gyermek „túlzott” kommunikációs aktivitása: „sokat beszél, és minden módszerrel igyekszik megérteni magát”, „érthető, de túl sok köztöszöt használ, egymás után tagolatlanul, bátran sorolja élményeit”, illetve vegyesen – „Időnként kérdés nélkül, önállóan. Bátran megnyilatkozik, máskor ösztönözni kell, vagy egyáltalán nem szeret kommunikálni.”

Nem mutatott szignifikáns összefüggést az, hogy a pedagógus mennyire érti a hallássérült gyermeket azzal, hogy hány évet töltött el hallássérültek oktatásával.

Összefoglalva elmondható, hogy a pedagógusok és a szülők nagyon hasonlóan ítélték meg a gyermek alapvető kommunikációját: azt, hogy mennyire van szüksége a szájról olvasásra. Ugyanakkor a szülők valamivel jobban ítélték meg azt, hogy a gyermek milyen mértékben támaszkodik meglévő hallására. A pedagógusok 50%-ának megítélése szerint jól kommunikál a gyermek, beszéde nehezen érthető az esetek 38,6%-ában. Csak akkor kommunikál, ha feltétlen szükséges az esetek 14,3%-ában, sokszor nem érti a mondottakat az esetek 21,4%-ában. Az adatok nem mutattak összefüggést azzal, hogy hány éve tanítja a gyermeket a pedagógus. Ebből a szempontból nem mondható el, hogy a pedagógus az évek során jobban „hozzászokna” a hallássérült gyermek beszédstílusához vagy kifejezőmódjához. Ezt feltehetően befolyásolja az, hogy az évek során a szókincs bővülése hat a beszédprodukción, és egyre összetettebb grammatikai feladatok megoldására válik képessé. Ugyanakkor ezt a tényt befolyásolja a gyermek hallássérülésének bekövetkeztének ideje, hiszen a prelingvális hallássérültek beszédfejlesztése minden bizonnyal több munkát igényel, mint a posztlingvális hallássérültek esetében.

#### **7.4. Speciális pedagógiai segítségnyújtás**

A speciális pedagógiai segítségnyújtás nagyban hozzájárul az integrált nevelés sikerességéhez, hiszen a gyógypedagógus jelenléte, munkája és szakértelme

hozzássegíti a hallássérült gyermeket, hogy felzárkózzon a többi gyermekhez. Elsősorban az utazótanári státusban dolgozó gyógypedagógusra gondolunk itt. A gyógypedagógus szakmai tanácsára nemcsak a gyermeknek, hanem a szülőnek, a pedagógusoknak, az egész intézménynek is szüksége van. Ugyanakkor ő az, aki tanáccsal szolgálhat abban, hogy a többi gyermek hogyan viszonyuljon a sajátos nevelési igényű gyermekhez.

E témakörben három fő kérdésre koncentráltuk: részesült-e korai fejlesztésben a gyermek (Sz., I./23.), járt-e logopédushoz, illetve részesült-e gyermek rehabilitációs (P, II./10), felzárkóztató foglalkozásokban (P, II./12.), és ezeket milyen szakember tartotta (P, II./9, P, II./13).

A vizsgált gyermekek 88,6%-a (62 fő) vett részt korai fejlesztésben. A hallásvesztés minél hamarabbi megállapítása és az azt követő speciális fejlesztés mihamarabbi elindítása mindenképpen pozitív hatással van a gyermekekre. A korai fejlesztés ilyen magas aránya igen pozitív tényező, ugyanakkor konstatálható, hogy a kérdőíveket kitöltők többsége, ha nem is a sikeres integrációról ad számot, de legalábbis arról, hogy komolyan vette a gyermek problémáját, és igyekezett is szerepet játszott abban, hogy gyermekük a jövőben minél jobban fel tudjon zárkózni a többi gyermek közé. A korai fejlesztésnek ebből a szempontból lényeges szerepe van. Minél korábban kerül a hallássérült gyermek speciális szakemberhez, annál valószínűbb, hogy sikerül kihasználni a hallásfejlesztés szenzitív fázisát és az agy plaszticitása által biztosított lehetőségeket. Ugyanakkor a hallásvesztés megállapításának ideje nem mutatott szignifikáns összefüggést a korai fejlesztéssel. Tehát a gyermekek eltérő időpontban jutottak hozzá a gyógypedagógiai segítségnyújtás e formájához. Ugyanakkor nem tudjuk, hogy a korai fejlesztés milyen színvonalú volt, feltételezzük, hogy eltérő körülmények között zajlott. A korai fejlesztés azonban nem képezi vizsgálatunk szorosabban vett tárgyát, csak támpontként szerepel.

A kérdőívet kitöltő szülők úgy vallották, hogy a gyermekek 90%-a (63 fő) járt logopédushoz. A logopédusi ellátás és a hallásvesztesség súlyossága nem járt együtt ( $p=0,770$ ), ugyanígy nem járt együtt a hallásvesztesség bekövetkeztének idejével sem ( $p=0,405$ ). Feltételeztük ugyanis, hogy minél korábbi időszakra tehető a hallássérülés bekövetkeztének ideje, annál valószínűbb, hogy a gyermeknek

logopédiai megsegítésre volt szüksége. Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a beszéd elsajátításában. Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a nyelv elsajátításában szerepet játszik a pszicholingvisztikai tehetség – tehát annak a képessége mennyire képes egyén elsajátítani egy idegen nyelvet.

Mint már említettük, a hallássérült gyermek integrációjának lényeges eleme a gyógypedagógus által biztosított rendszeres rehabilitációs foglalkozás, mert ez segíti a kommunikációs kompetencia kibontakozását, erősítését. A hallássérült gyermekek 61,4%-a (43 fő) részesül, 18,6%-a (13 fő) nem részesül rehabilitációs foglalkozásban. Az említett 61,4% nagyon kevés és arra mutat rá, hogy a gyógypedagógiai megsegítés, utazótanári hálózat nincs teljesen kiépülve az országban. Meglepő az, hogy a pedagógusok 4,3%-a (3 fő) állította, hogy nem tudja, részesült-e ilyenben a gyermek vagy sem. Mivel a hallássérült gyermekkel legszorosabb kapcsolatban levő pedagógusról van szó, tehát az osztályfőnökről, ez irányú ismeretének természetesnek kellene lennie, hiszen tudnia kell, mivel foglalkozik a gyermek tanórán kívüli tevékenységében, különösen, ami a hallássérüléséből eredő másodlagos kihatások kiküszöbölését illeti. Ugyanakkor a pedagógusok 80%-a (56 fő) együttműködik a gyógypedagógussal. Lényeges, hogy minél több pedagógus legyen rendszeres kapcsolatban gyógypedagógussal, hiszen pályán lévő pedagógusok többségének nincs megfelelő szakértelme a hallássérült gyermek oktatásához, és a gyógypedagógus ebben számára kulcsfontosságú segítséget, szakértelmet tanácsot tud nyújtani.

A táblázatból kitűnik, hogy nagyon eltérő, milyen gyakorisággal foglalkoznak a gyermekkel a gyógypedagógusok. Itt elsősorban a gyógypedagógus-utazótanári hálózatról van szó, amely legtöbb esetben heti 1 alkalom (31,4%, 22 fő), illetve heti két alkalom 24,3% (17 fő). 1 fő (1,4%) állította, hogy nincs szüksége a gyermeknek a gyógypedagógiai megsegítésre. A háttérben az áll (ez a kérdőívből kitűnik), hogy a gyermek hallássérülése a későbbi időszakban alakult ki, amikor a gyermek beszéde, kommunikációja már fejlettebb volt, ezért ilyen szempontból nincs speciális igénye. Ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy a tananyag megértésével összefüggő gondok, információhiány, téves információ, az iskolalátogatás egész ideje alatt fenáll. Meglepő az egyik pedagógus állítása, miszerint azért nem foglalkozik a gyermekkel, mivel a szülők ezt kérték. Ugyanakkor a gyógypedagógiai megsegítés ebben az esetben biztosított lett volna.

30.sz. táblázat

*A gyógypedagógiai foglalkozások gyakorisága*

	N	%
nem foglalkoznak vele	8	11,4
nincs rá szüksége	1	1,4
heti két alkalommal	17	24,3
iskolai óra keretében 3 alkalommal, és minden délután	1	1,4
naponta	4	5,7
heti 1 alkalommal	22	31,4
nem, mivel a szülők ezt kérték	1	1,4
havonta hallássérültek pedagógusa, hetente logopédus	1	1,4
nem tudom	3	4,3
kéthetente	2	2,9
heti több alkalommal	1	1,4
fejlesztő pedagógus és hallássérültek pedagógusa havonta	1	1,4
összes válasz	62	88,6
adathiány	8	11,4
összesen	70	100,0

31. sz. táblázat

*A hallássérült gyermek rehabilitációs foglalkozásának megoszlása*

	N	%
igen	43	61,4
nem	13	18,6
nem tudják	3	4,3
összes válasz	59	84,3
adathiány	11	15,7
összesen	70	100,0



32.sz. táblázat

*A rehabilitációs órát tartó szakember*

	N	%
fejlesztő pedagógus	4	9,3
gyógypedagógus	11	25,6
szurdopedagógus	14	32,6
szurdopedagógus és logopédus	6	14,0
gyógytestnevelő	1	2,3
logopédus	2	4,7
szurdopedagógus és fejlesztőpedagógus	1	2,3
gyógytornász, gyógypedagógus	1	2,3
általános iskolai tanár és gyógypedagógus	2	4,7
gyógypedagógus és szurdopedagógus	1	2,3
összesen	43	100,0

A rehabilitációs foglalkozást tartó szakemberek képzettsége sokrétű. Legtöbb esetben szurdopedagógus 32,6% (14 fő), illetve gyógypedagógus 25,6% (11 fő) foglalkozott a gyermekkel, bár utóbbi esetben nem tudjuk, hogy tulajdonképpen szakirányú végzettsége van-e a szakembernek. Kisebb létszámban van jelen a fejlesztőpedagógus 9,3% (4 fő), ugyanakkor a közoktatási törvény értelmében a fejlesztő pedagógus kompetenciája nem terjed ki a sajátos nevelési igényű tanulókra, ő a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztató foglalkozását látja el. Egyes iskolákban két szakember végzi ezt a tevékenységet, többnyire gyógypedagógus valamilyen más szakemberrel kooperálva. Egy esetben szurdopedagógus és fejlesztőpedagógus, egy esetben szurdopedagógus és logopédus, egy esetben gyógypedagógus és gyógytornász, egyben gyógypedagógus és szurdopedagógus végezte ezt a tevékenységet. Ez a változatosság az iskolák gyógypedagógus-hálózatának szakemberekkel való lefedetlenségét mutatja, anyagi okok is meghúzódnak a háttérben. Mindenképpen elmondható, hogy a 61%-os gyógypedagógiai megsegítés így is nagyon kevés. Ez még mindig a megfelelő

szakemberhiányra mutat. Valamint felvet egyéb kérdéseket is: beszélhetünk -e ilyen alacsony gyógypedagógia megsegítéskor valódi integrációról? Hogyan halad az a gyermek, aki nem kap megsegítést, de nagyon szüksége lenne rá? És ezen nemcsak azt értjük, hogy a gyermek nem halad megfelelően, hanem azt is, hogy a pedagógusnak és szülőnek mennyi többletenergiára, időre, türelemre van szüksége ahhoz, hogy valamiféle haladást, fejlődést tapasztaljanak a gyermek tanulásában. Ugyanakkor az is kérdéses, milyen mértékben tudnak az eltérő kompetenciájú szakemberek együttműködni, meg tudják -e találni a közös hangot, illetve milyen feltételek és egyezség alapján határozzák meg a rehabilitációs foglalkozás tartalmát. A kapott adatok szignifikáns összefüggést mutatnak az osztályfokkal (chi négyzet=14,113,  $p=0,028$ ). A felsőbb évfolyamokban, főleg a középiskolai tanulmányok során valósul meg legkevésbé a rehabilitációs foglalkozás.

A gyermekek többsége (68,6%, 48 fő) egyéni felzárkóztató foglalkozásban vesz részt, 31,4% (22 fő) pedig nem jár ilyen foglalkozásra. Tehát több gyermek vesz részt egyéni felzárkóztatásban, mint rehabilitációs foglalkozáson. Figyelemre méltó, hogy a felzárkóztató foglalkozást nagy számban (10%) nem választották meg a kérdést a pedagógusok. Nem lehet kizárni, hogy azért nem, mert nincsenek tisztában az egyéni felzárkóztatás feladatával, vagy pedig egyáltalán nem rendelkeznek ezzel kapcsolatos ismeretekkel.

33.sz. táblázat

Az egyéni felzárkóztató foglalkozást tartó szakemberek

	N	%
szaktanár	22	45,9
szurdopedagógus	6	12,5
fejlesztő pedagógus	6	12,5
logopédus	1	2,1
osztályfőnök	5	10,4
tanító, szurdopedagógus, logopédus	1	2,1
tanító és gyógypedagógus	3	6,3
gyógypedagógus	3	6,3
gyógypedagógus és szurdopedagógus	1	2,1
összesen	48	100,0

Egyes esetekben az egyéni felzárkóztató foglalkozást is több szakember tartja. Egy esetben fordult elő három személy, mégpedig a pedagógus–hallássérültek gyógypedagógusa–logopédus kombinációban. Legtöbb esetben azonban a felzárkóztatás a pedagógus munkája. Öt (10,4%) esetben az osztályfőnöké, akinek egyben gyógypedagógusi végzettsége is van. Ezek a foglalkozások az osztályfőnök számára objektív képet adhatnak a gyermek problémáiról, tanulási akadályozottságáról, amelyeket szükség esetén megbeszélhet a többi pedagógussal is, és így kölcsönös véleménycsere, kooperáció segítheti a gyermeket tanító pedagógusok munkáját.

34.sz. táblázat  
Együtműködés más szakemberekkel

	N	%
logopédussal	22	31,4
fejlesztő pedagógussal	5	7,1
hallássérültek pedagógusával	1	1,4
pszichológussal	8	11,4
senkivel	3	4,3
igen – meghatározás nélkül	14	20,0
logopédussal és szurdopedagógussal	4	5,7
logopédussal, szurdopedagógussal, pszichológussal, mozgásterapeutával	1	1,4
logopédussal és fejlesztő pedagógussal	2	2,9
logopédussal, pszichológussal, fejlesztő pedagógussal	2	2,9
gyógypedagógussal	1	1,4
logopédussal, pszichológussal	3	4,3
Nevelési Tanácsadó szakembereivel	1	1,4
összes válasz	67	95,7
adathiány	3	4,3
összesen	70	100,0

Összefoglalva elmondható, hogy a gyermekek többsége (88,6%) részesült korai fejlesztésben, gyógypedagógiai foglalkozásban vesz részt 70,1%-uk, valamivel kevesebben részesültek egyéni felzárkóztató foglalkozásban (61,7%). Viszonylag sok gyermek vesz tehát részt a gyógypedagógiai foglalkozáson, ám figyelembe kell vennünk, hogy a vizsgált minta inkább a feltételeket teljesíteni igyekvő intézményekbe integrálódtak közül került ki. A gyermek sikeres beilleszkedéséhez és tanulmányi eredményének javulásához hozzájárulhat, hogy a gyógypedagógus hasznos szakmai információkat tud nyújtani a hallássérült gyermek pedagógusainak, szüleinek és a többi tanulónak.

## 7.5. Az integráció mozgatórugói

Az integráció körülményeinek vizsgálata során fontos szempont volt, hogy mi volt a szülő döntésének fő mozgatórugója, illetve mivel az iskolaválasztás felelősségteljes döntés, milyen szakember tájékoztatása, tanácsadása segítette a szülőt ebben a döntésében. További fontos tényező, hogy az érintettek, az iskola, az igazgató, a vezetőség, a pedagógusok pozitívan, befogadóan álljanak ehhez, és nem kevésbé fontos, hogy az iskola tanulói, főleg azok a gyermekek, akik egy osztályba fognak járni a hallássérült gyermekkel, tudjanak a gyermek hallásproblémájáról, illetve arról, hogy mivel segíthetik beilleszkedését. Optimális esetben valóban nem pusztán formális az integráció, és a szülő lelkiismeretesen tájékoztatja gyermekéről az érintett feleket. A tájékoztatás a konkrét információkon túl kiterjedhet a szükséges segítségnyújtás formájára is. Amennyiben gyógypedagógiai megsegítés is rendelkezésre áll, ennek is része lehet a tájékoztatás, de jelen pillanatban az utazótanárok hálózata még nem olyan kiterjedt, hogy ez általában elvárható lenne. Amennyiben nincs lehetőség a gyógypedagógus szakmai segítségére, ezt a munkát többnyire a szülő végzi. Az integráció körülményeiről a szülőnek és a pedagógusnak is tettünk fel kérdéseket.

A szülők döntését az integrált nevelés mellett a következők befolyásolták: a válaszadók több, mint fele (51,4%-uk) az otthoni környezetben való maradást tartotta szem előtt. Ez érthető, hiszen amennyiben a gyermek speciális intézménybe járna, az többnyire nagyobb távolságra való utazást, illetve kollégiumi elhelyezést vonna maga után. A szülő minden bizonnyal elgondolkodik azon, hogy a gyermek iskolás korban túl fiatal ahhoz, hogy elszakadjon a biztonságot jelentő családtól. A kapott adat nem mutat szignifikáns összefüggést a gyermek lakóhelyével ( $p = 0,185$ ,  $\chi^2$  négyzet = 2,385). Feltételezzük tehát, hogy a szülőt nem feltétlenül befolyásolta az a tény, hogy falun vagy városban lakik-e a család, sokkal inkább a lakóhelyhez való kötöttség.

35.sz. táblázat

*Miért döntöttek az integrált nevelés mellett?*

	N	%
a gyermek otthoni környezetben maradjon	36	51,4
az egyik gyermek már ide járt	2	2,9
tudták, hogy ebben az iskolában jobb a körülmények	24	34,3
anyagi megfontolás miatt	5	7,1
egyéb	32	45,7
összesen	70	100,0

2,9%-uk (2 fő) döntött azért az integrált nevelés mellett, mert az egyik gyermekük már ide járt, tehát a szülőnek már voltak tapasztalatai az idősebb gyermek iskoláztatásának körülményeiről. Ugyanakkor a hallássérült gyermek sok tekintetben „más“, mint a testvére, tehát nem lehet az integráló iskolát csak abból a szempontból kiválasztani, hogy az az előző gyermeknél bevált. Sokkal fontosabb azt szem előtt tartani, hogy mennyire nyitott az iskola az SNI gyermekek együttnevelésére. Ugyanakkor a két testvér azonos oktatási intézményben való tanulása abból a szempontból pozitív lehet, hogy a másik gyermek hamarabb és több információhoz jut az iskolai élet mindennapjairól, hiszen a testvérét tájékoztathatja. A hallássérült gyermek sok esetben lemarad erről, s így az idősebb testvér segítségére lehet, különösen, ha a különbség nem olyan nagy.

A szülők 34,3%-a járt utána, hogy az iskola megfelelő, hozzáférő-e, magas színvonalú oktatást biztosít-e, és ez alapján választottak gyermeküknek iskolát. Ugyanakkor vizsgálatunk nem terjedt ki annak a megállapítására, hogy pontosan melyek voltak ezek a körülmények. Tehát nem tudjuk egyértelműen megállapítani, milyen körülményeket vett figyelembe a szülő. Feltételezzük, hogy az oktatási szempontokat, a színvonalat, a sajátos nevelési igényhez való közelítést, a gyógypedagógus jelenlétét vették figyelembe a szülők.

A létfenntartás egyre növekvő kiadásai sok családot arra késztetnek, hogy anyagi helyzete szempontjából is átgondolja, mely oktatási formát tudja gyermekének

finanszírozni. Ez természetesen kihat az integrált nevelésre is, hiszen a szülő elgondolkodik azon, mennyire érdemes az utazási, kollégiumi, étkezési költségek többletkiadását vállalni. Bár elvileg nem lenne célszerű az anyagi szempont figyelembevétele, a mai családok egy részének szociális-gazdagsági státusza elgondolkodásra készteti őket. Ugyanakkor az adat nem mutatott szignifikáns összefüggést a lakóhellyel ( $p=0,178$ ).

Egyéb indokok között szerepeltek a következők: legtöbben a társadalomba való beilleszkedés fontossága miatt döntöttek az együttnevelés mellett. Néhány szülő úgy látta, gyermeke beszéde, kommunikációja olyan fejlett, hogy nem tűnt hátráltató tényezőnek. Két szülő kifejtette, hogy nem akarta elzárni gyermekét speciális intézménybe. Nem is a család húzóerejét emelték ki, hanem azt a negatív hatást, amelyet a kollégiumi elhelyezés okozhat. Végül pedig egy szülő így fogalmazott: „Nehéz döntés volt. Úgy ítélt meg, hogy bírni fogja, és többre képes. Szerencsére igazam lett és nagyon szorgalmas.“

A fentebb idézett mondat valójában minden őszinte szülőben felmerül. Ha nem sikerül a gyermeknek maradéktalanul beilleszkednie az integráló környezetbe, és az oktatási, közösségi színvonal nem megfelelő neki, az együttnevelés lelki törést is okozhat számára. Pontosan ezért érdemes az iskolaválasztás dilemmájával szakemberhez fordulni, de nem mindegy, hogy milyenhez. A gyógypedagógus pl. kompetens személy, viszont nem biztos, hogy ismeri az integráló iskolák pedagógiai programját, nyitottságukat, befogadókészségüket. A kompetens szakember – a szurdopedagógus – azonban megfelelő tájékoztatást adhat, mire is számíthat a szülő az integráló iskolákban. Az együttnevelés ugyanis felelősségteljes munka a szülő számára is, és optimális lenne, ha ezzel még az iskolaválasztást megelőzően tisztában is lenne. A szülők többsége két vagy több szakembert jelölt meg, akikkel megbeszélte az integráció opcióját. A legkompetensebbek közé tartozó gyógypedagógustól a szülők 24,3%-a kért tanácsot ez ügyben. Logopédussal a szülők 28,6%-a (20 fő) konzultált. A logopédus segíthet objektíven megítélni a gyermek hallássérüléséhez viszonyított kommunikációs készségét és azt, hogy általa mennyire tud majd beszédében felzárkózni halló társaihoz olyan mértékben, hogy ne maradjon le. Az orvossal 15,7% (11 fő) konzultálta az együttnevelés helyességét. Azonban az orvos kompetenciakörébe elsősorban az orvosi szempontok szerinti

megítélés tartozik, azaz a gyermek hallássérülésének súlyosságából indul ki, és nem feladata a pedagógiai, oktatathatósági szempont megítélése. A legtöbb orvos ugyanis csak említi az integráció lehetőségét, de mélyebben a speciális segítségnyújtás fontosságával, gyógypedagógus jelenlétével, az iskolák pedagógiai programjával nem foglalkozik, és nem is tartozik kompetenciakörébe. A szülők 10%-a (7 fő) az integráció kérdésében a Szakértői Bizottsággal való konzultációt választotta, illetve kérelmezte, hogy integrálhassák gyermeküket. A Szakértői Bizottság hatáskörébe tartozik a szakvélemény elkészítése, amely az együttnevelést támogatja vagy ellenzi. A szülők egy csoportja a Szakértői Bizottsághoz fordulva egyértelműen kifejezte integrációs óhaját. Az, hogy a szülő közvetlenül a Szakértői Bizottsághoz fordult, nem mutatott szoros összefüggést egyik integráló tényezővel sem (családi környezetben való maradás, másik gyermek azonos helyen való iskoláztatása, társadalmi beilleszkedés, anyagi okok, oktatási körülmények). Tehát a szülők eltérő módon ítélték meg, miért szeretnék együttnevelni hallókkal gyermeküket, szándékukat tehát eltérő kiindulási alap határozta meg.

36.sz. táblázat

*Milyen szakemberrel beszélte meg a szülő az integrációt*

	N	%
gyógypedagógussal	17	24,3
logopédussal	20	28,6
orvossal	11	15,7
senkivel, ezt kérték a Szakértői Bizottságtól	7	10,0
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

Amennyiben a szülő az integrált nevelés mellett dönt, érdemes, szükséges és fontos az együttnevelésben résztvevő személyek tájékoztatása gyermeke hallásproblémájáról, kommunikációs igényeiről, a sajról olvasás szükségességéről. De ugyanilyen fontos az intézmény fogadókészségének a feltérképezése. Optimális esetben ezt a gyógypedagógus végzi, ha nem áll rendelkezésre gyógypedagógus



segítsége, akkor a szülő, sőt az sem hiba, ha mindkét fél utána jár a dolognak. A szülő így jobban meggyőződhet az intézményválasztás helyességéről. Az intézmény, a vezetőség, a pedagógusok együttneveléshez való hozzáállása nagymértékben elősegítheti, hogy a későbbiekben ne alakuljanak ki kommunikációs konfliktusok, vagy legalábbis ezek egy részét így ki lehet védeni. A szülők közül 46 fő beszélt meg a gyermeke többségi iskolába való integrálását az iskola igazgatójával, helyettesével. Ennél valamivel többen (54 fő) tartotta lényegesnek a gyermeket oktató pedagógus tájékoztatását, hiszen ő az a személy, aki az oktatás folyamán a legtöbbször kerül kapcsolatba a gyermekkel. 47 szülő tartotta lényegesnek, hogy a gyermekkel is megbeszéljék, hogy ez az együttes oktatás milyen helyzeteket teremthet számára. Minél több ember vesz részt az előkészítésben, annál jobb a gyermek számára. Ez a szülőről az iskola szempontjából nézve is kedvező, hiszen a szülő aktivitását az iskola kedvezően ítéli meg, mivel ezt a szülő felelősségvállalásának tekintik.

37.sz. táblázat

*Kiket tájékoztattott a szülő gyermeke integrációjával kapcsolatban*

	N
megbeszélték az iskola igazgatójával	46
megbeszélték a pedagógussal	54
megbeszélték a gyermekkel	47

A szülők 92,9%-a tartotta lényegesnek, hogy tájékoztassa a fogadó pedagógust valamilyen formában a gyermeke hallássérülésének másodlagos kihatásaival kapcsolatos problémáiról, illetve a tanulásszervezéssel kapcsolatos alapvető tudnivalókról. Ezt még akkor is jogában állhat megtenni, ha jelen van a gyógypedagógus, aki adott esetben tájékoztathat a gyermek hallássérülésének problémájáról. Legtöbb esetben (34,3%) a gyermek szókincséről tájékoztatták, hiszen a pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy milyen mértékű elmaradást mutat a gyermek a szókincs terén, illetve szókincsbeli hiányosságai mely területre terjednek ki, (ezt a választ összesen 24 esetben jelölték be a szülők, ami elég kevés). A hallókészülék kezelésével kapcsolatos információkat (elem, illetve elemcsere, hangerősség beállítása) a szülők 22,9%-a tartotta lényegesnek (16

esetben). Nyilván ezzel szerették volna kiemelni, hogy a hallókészüléknek lényeges szerepe van a gyermek hallássérülésének a kompenzálásában, ugyanakkor a készülék kiváló működése ellenére is előfordulhatnak esetek, mikor kifogy az elem, a gyermek így eleshet a fontos zajok és hangok felismerésétől, így bizonyos információktól. Előfordulhat, hogy a hallókészülékhez kapcsolódó illesztékbe csapadék kerül, így ismét nem jut el a gyermekhez a hang. Ilyenkor valóban fontos, hogy a gyermek bizalommal tájékoztathassa a pedagógust esetleges problémájáról, amely hátráltathatja őt az óra követésében. A szülők 7,1%-a (5 fő) tartotta lényegesnek tájékoztatni a pedagógust, hogy gyermeke nem érti, amit a pedagógus mond, ha elfordul tőle, például a tábla felé fordulva beszél. Ez az alacsony arány meglepő, mivel szerintünk ez a leglényegesebb információkhoz tartozik, sokkal lényegesebb, mint a hallókészülék kezelése. Míg a gyermek idősebb korára már maga is megtanulhatja annak kezelését, és saját maga felel rossz működés jelzéséről, addig az utóbbi közvetetten érinti a pedagógust és tanítási módszereinek szükséges átalakítását. A szülők 5,7%-a (4 esetben) tartotta lényegesnek azt az információt, hogy a gyermek nem tud egyidejűleg jegyzetelni és a beszédet megérteni. A szülők 2,9%-a (2 fő) semmilyen formában nem tájékoztatta a fogadó pedagógust. Minél súlyosabb ugyanis a gyermek hallássérülése, annál valószínűbb, hogy szükség van az oktatásszervezési változásokra, illetve valamilyen mértékű megsegítésre. A fennmaradó 7,1%-ban (5 fő) a szurdopedagógus tájékoztatta a fogadó pedagógust, és nem a szülő.

Az integrált nevelés során fontos, hogy a pedagógus is megfelelően legyen tájékoztatva, hiszen ő az, aki – jó esetben – néhány évig kíséri a gyermeket tanulmányai során. Folyamatosan figyelemmel kellene kísérnie a gyermeket és a felmerülő problémáit. Ebben a tájékoztatásban a pedagógus segítségére lehet az iskola vezetősége, a szülő és a gyógypedagógus. A megkérdezettek 42,9%-át (30 fő) az igazgató tájékoztatta, 24,3%-ban (17 fő) tartottak szakmai megbeszélést. Az utóbbinak jelentősége van a tantestület szempontjából, mivel a kollégák éppen a kölcsönös véleménycsere segítségével tudnak meg többet a tanítandó gyermek sajátosságairól. Szakmai továbbképzésen vett részt a megkérdezettek 17,1%-a (12 fő), ami tulajdonképpen alacsony arány. Ugyanakkor nem kérdeztünk rá bővebben, hogy a továbbképzés milyen jellegű, lehetett főiskolai kiegészítő képzés, vagy akár néhány napos konferencia is.

A pedagógusok közül néhányan maguk igyekeztek pótolni hiányos ismereteiket. Ez a következőképpen alakult: 27-en áttanulmányoztak szakirodalmat. 32 gyógypedagógus magyarázatára hivatkoztak, 6 pedagógus vett részt csoportos képzésben, 5-en szakmai konferencián, 9-en a média segítségével tájékozódtak és 12 pedagógus egyéb forrást hozott fel, pl. orvostól kértek tájékoztatást.

### 38. sz. táblázat

A pedagógus honnan gyűjtött információkat a hallássérülésről

	N
szakirodalmat tanulmányozott	27
gyógypedagógus magyarázatára hagyatkozott	32
képzésen vett részt	6
szakmai konferenciát tartottak	5
média segítségét vette igénybe	9
egyéb	12

Gyógypedagógus tájékoztatta a megkérdezettek 41,3%-át (31 fő). A gyógypedagógus tájékoztatása által juthat a gyógypedagógus a legfontosabb információkhoz a pedagógus, ezért ez a tájékoztatás a leglényegesebb. Ugyanakkor ez lényegesen kisebb létszám, mint ahány pedagógus állította, hogy együttműködik gyógypedagógussal (80%). Feltételezésünk szerint kommunikáció hiányára vezethető vissza, hogy nem minden esetben valósult meg a gyógypedagógus–pedagógus véleménycsere. A tanárt a szülő tájékoztatta a megkérdezettek 78,6%-a esetében (55 fő). A szülők e csoportja még akkor is lényegesnek tartotta, hogy maga beszélje meg a problémát a pedagógussal, még ha a gyógypedagógus meg is tette ezt. Ez pozitív, mert úgy gondoljuk, a szülők e csoportja lelkiismeretesebben vette az integrációt. Más módon kapott tájékoztatást a pedagógusok 18,6%-a (13 fő).

*39.sz. táblázat  
Hogyan készítették fel a pedagógust a hallássérült gyermek jövetelére.*

	N	%
az igazgató röviden tájékoztatta	30	42,9
szakmai megbeszélést tartottak	17	24,3
szakmai továbbképzésen vettek részt	12	17,1
gyógypedagógus tájékoztatta	31	44,3
szülő tájékoztatta	55	78,6
másképp tájékoztatták	13	18,6
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

Azok a szülők akik maguk tájékoztatták a pedagógust, a következőket ismertették: 61 fő tájékoztatta a pedagógust arról, hogy a gyermeknek szükséges a szájról olvasás. Ez fontos a gyermek számára, hiszen csak a helyes artikulációs és fejmozgás mellett képes megérteni az elmondottakat. 52 fő tájékoztatta a pedagógust a gyermek szegényesebb szókincséről. 61 fő tájékoztatta arról, hogy hol ülne megfelelő helyen a gyermek ahhoz, hogy jól tudjon szájról olvasni. 60 fő tájékoztott arról, hogy fontos, hogy a gyermek tanulórsaival is megbeszéljék ezt a problémát. Látni, hogy a szülők többsége lényegesnek tartotta az ezzel kapcsolatos tájékoztatást, hiszen mindegyik elem valamilyen módon befolyásolja a gyermek integrációjának sikerességét, információszerzésének azt a folyamatát amely számára a leglényegesebb.

*40.sz. táblázat*  
*Mire terjedt ki leginkább a szülő tájékoztatása*

	N
a gyermek szájáról olvasásának szükségességéről	61
a gyermek szegényesebb szókincséről	52
a gyermek megfelelő ülőhelyének fontosságáról	61
a gyermek tanuló társainak tájékoztatásáról	60

*41.sz. táblázat*  
*Az osztálytársak felkészítése a hallássérült tanuló jövetelére*

	N	%
előre megbeszélték velük	48	68,6
csak akkor beszéltek velük, amikor a gyermek már odajárt	16	22,9
nem volt rá idő	1	1,4
nem volt szükség rá	3	4,3
összes válasz	68	97,1
adathiány	2	2,9
összesen	70	100,0

A fogadó pedagógusok többsége előre megbeszélte az osztály tanulóival a hallássérült gyermek érkezését (68,6%, 48 fő). 22,9%-ban (16 fő) csak akkor tájékoztatták a többi tanulót, amikor a hallássérült gyermek már odajárt. Itt figyelembe kell venni, hogy esetünkben olyan pedagógusok is kitöltötték a kérdőívet, akik csak pár év után váltak a tanuló osztályfőnökévé, amikor az osztályközösség tagjai már ismerték egymást. 1 pedagógus (1,4%) vallotta, hogy nem volt rá ideje, ami biztosan nem egészen helyénvaló magyarázat, mert nem lehet olyan elfoglaltság, ami gátolná a pedagógust, hogy az osztályfőnöki óra alatt megbeszélje a gyermekekkel a másság fogalmát, hiszen maga az osztály is eléggé heterogén összetételű. 3 pedagógus (4,3%) vallotta, hogy erre nem volt szükség. Szükség akkor nincs, ha a gyermek abszolút ideális osztályközösségbe jár, ami igen ritkán

fordul elő. Minimálisan a tanítás alatti esetleges segítségnyújtást kellene megbeszélni a tanulókkal, mint ahogyan azt is, hogy – amennyiben párosával ülnek a tanulók – ki fog a hallássérült gyermek mellett ülni.

A szülőnek tisztában kellene lennie azzal, hogy az integrált neveléssel mit vállal. Vizsgálatunk kiterjedt ennek megállapítására is. A szülők többsége, (60 fő) vallotta, hogy számoltak azzal, hogy gyermekükkel többet kell majd foglalkozni, mintha halló lenne. Feltételezzük tehát, hogy a szülők e csoportja nem hátrította el a valóságot, azt tudniillik, hogy a többségi iskola látogatása még nem jelenti számukra azt, hogy gyermekük „automatikusan” beilleszkedik ép társai közé.

42.sz. táblázat

*Hogyan látta a szülő az integráció folyamatát a kezdetekkor*

	N
számoltak vele, hogy gyermekükkel többet kell majd foglalkozni	60
féltek, nem lesz-e kisebbségi érzése	8
bíztak az iskola tapasztalatában	16
nem gondoltak nagyobb problémákra	11

A szülők közül 8 fő aggódott, hogy gyermekének nem lesz-e erősebb kisebbségi érzése attól, mert hallókkal jár együtt. Ez az aggodalom érthető, hiszen a szülő sem tudhatja, gyermeke milyen összetételű csoportba kerül az iskolában, a többi gyermek mennyire fogja elfogadni hallássérülését, valamint, hogy a gyermek milyen mértékben fogja megérteni a pedagógust. Így a gyermekben kisebbségi érzés alakulhat ki, hiszen láthatja és tapasztalhatja, hogy más, mint a többiek. A szülők kisebb csoportja – 16 fő – bízott abban, hogy az iskola már rendelkezik tapasztalatokkal a hallássérültek integrációja terén.

43.sz. táblázat

*A hallássérült gyermek integrációjának kezdete*

	N	%
az óvodában	57	81,4
az általános iskolában	11	15,7
összes válasz	68	97,1
adathiány	2	2,9
összesen	70	100,0

A szülők 81,4%-a (57 fő) döntött az együttnevelés mellett már óvodás korban (57 fő). 15,7%-uk (11 fő) csak általános iskolában integrálta gyermekét. Az óvodai integráció mellett számos érv szolt. A válaszok sokrétűsége mutatja, hogy motivációjuk hátterében különböző szemléletmódok és indokok álltak. 4 szülő (5,7%) gondolja úgy, hogy a gyermek hallókészüléke megfelelő mértékben korrigálta a hallássérülést, tehát a hallássérült gyermek viszonylag jól képes differenciálni a különböző zajokat.

Legtöbb szülő a halló társak miatt kialakuló erős beszédkésztetéssel indokolta az együttnevelést. Az óvodában gyermek halló környezetben fokozatosan hozzászokik, hogy folyamatosan, hangzó nyelven kell kifejeznie magát, így ez számára a későbbiekben is természetessé válik (21,4%, 15 fő). Hasonlóan a szülők 4,3%-a (3 fő) indokolta úgy, hogy a halló társak sokkal több információt közvetítenek. Gondolkodásuk hátterében feltehetően az áll, hogy amennyiben gyermekük speciális óvodába járna, ott a többi hallássérült gyermek között kevesebb információhoz jutna a külvilágról. 5,7%-uk indokolta azzal, hogy vidéken laktak, ezért nem volt más lehetőség, ami érthető is, hiszen ajánlott, hogy a gyermeknek az óvodába járáskor ne kelljen messzire utaznia, esetleg más városba, hanem a lakóhelyhez közeli óvodát látogassa. A szülők 11,4%-a (8 fő) úgy indokolta meg az együttnevelést, mint a társadalomba való majdani beilleszkedés elősegítésének eszközét. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy az integrált nevelés célja nem lehet a társadalomba való beilleszkedés, hanem csak mint legmagasabb fokú eszközként szolgálhat ennek eléréséhez. A szülők 4,3%-a (3 fő) látja úgy, hogy a speciális óvoda a távolság és a bentlakás miatt pszichikai törést okozott volna gyermeküknek. Indoklásuk hátterében feltehetően az a meglátásuk áll, mely szerint a gyermek fiatal életkoránál fogva jobb, ha otthoni környezetben marad, és ez egyfajta megerősítést, kompenzációt jelenthet

számára, amennyiben szülei fokozottan ügyelnek fejlesztésére és fejlődésére. Egy szülő indokolta meg úgy, hogy gyermeke hallássérülése nem olyan nagyfokú, hogy ezért kellett volna speciális iskolát látogatnia. 2,9%-uk (2 fő) indokolta meg az integrációt a gyermek magasabb beszéd szintjével. E szülők kérdőíveiből kitűnik, hogy a gyermek későbbi életkorban szerezte hallássérülését. 2,9% (2 fő) ítélte meg úgy, hogy halló gyerekek között a helye és ezzel némiképp elhárítja annak a vállalását, hogy gyermekét esetleg olyan óvodába járassa, ahol „fogytékosnak” címkézettek vannak, valamint azt, hogy az utóbbi helyzetet el sem tudják képzelni, és bizonyos mértékben el is távolodnak tőle.



44. sz. táblázat

A szülő indokai az óvodai integrált nevelés mellett

	N	%
a hallókészülék jó kompenzációs segítséget nyújtott	4	5,7
bíztak a szakemberek segítségével	1	1,4
a környezetünk javasolta	3	4,3
a halló társainak erős beszédkészítetése miatt	15	21,4
a halló társak sokkal több információt közvetítenek	3	4,3
vidéken laktak, nem volt más lehetőség	4	5,7
a társadalomba való beilleszkedés elősegítése miatt	8	11,4
jó volt a kapcsolat az óvodával	1	1,4
ha speciális óvodába ment volna a gyermek, nagyobb lett volna számára a pszichikai törés	3	4,3
nem nagyfokú a gyermek károsodása, nem okozott gondot a beilleszkedés	1	1,4
beszédértése sokkal fejlettebb volt, mint más hallásérülteké	2	2,9
kesőbb állapították meg a hallásvesztésüket	4	5,7
halló gyerekek között a helye	2	2,8
óvodás korban a mozgássérülés volt a vezető probléma	1	1,4
ezzel a problémával a gyermek hallók között is megállja helyét	1	1,4
szépen és gazdag szókinccsel beszélt	1	1,4
Csak a testvérével volt hajlandó jární, aki jól hall	1	1,4
összesen	55	78,6
adathiány	15	21,4
összes válasz	70	100,0

Egy szülő (1,4%) hozta fel indokként gyermeke szoros kapcsolatát testvérével. A halló és hallássérült testvérpár között kialakuló erős kötelék a családi élet szempontjából kedvező, ugyanakkor óvoda-, iskolaválasztáskor inkább azt kell szem

előtt tartani, megfelel-e a hallássérült gyermek számára az intézmény, elfogadják-e és támogatják-e együttnevelését a halló társakkal. A testvér jelenléte az iskolában ugyanakkor segítő is lehet, különböző módon támogathatja pl. információk „tolmácsolásával”.

Összesítve elmondhatjuk, hogy a szülők többsége (több, mint 60%) igyekezett az érintett személyeket tájékoztatni. Valamennyi szülő legalább egy szakemberrel megbeszélte az integráció helyességét. Ugyanakkor nem biztos, hogy az érintett szakember, pl. orvos megfelelően tudja tájékoztatni a szülőt a gyermek oktatásával kapcsolatban. A szülők többsége azért döntött az integrált nevelés mellett, hogy a gyermek otthoni környezetben maradhason, de más indokok miatt is választották ezt az oktatási formát: a hallók világába való beilleszkedés elősegítése is kiemelt helyen szerepelt.

## **7.6. Tanulási teljesítmény**

A tanulási teljesítmény megítélésében a szülőknek is és a pedagógusoknak is tettünk fel kérdéseket. Egyrészt rákérdeztünk a gyermek tanulmányi előmenetelére (P, II./1.). Vizsgálatunkból viszont nem derül ki, hogy a gyermeket a saját individuális összteljesítményéhez viszonyítja azt. Az első kérdésben a gyermek általános megítélését kérdeztük a pedagógustól. Kérdőíves kikérdezésünkkel nem fektettünk hangsúlyt az iskolák eltérő színvonalára. Második kérdésünkben (P, II./2.) nyitott kérdés formájában arra kérdeztünk rá, melyik tárgyból teljesít a gyermek a legjobban, illetve a leggyengébben (P, II./3.), (P, II./4.). A legjobb illetve, leggyengébb tárgyra vonatkozó kérdéseket feltettük a szülőnek is (Sz., III./5. III./7), így betekintést nyerhettünk a szülői és pedagógusi megítélések egyezésébe, ill. különbözőségébe. A kapott adatokat chi négyzet, ill. koreláció segítségével ellenőriztük. Negyedik kérdésünkben azt vizsgáltuk, hogy mi az oka a pedagógus szerint a gyermek gyenge teljesítményének. Ez a kérdés elsősorban arra szolgált, hogy megvizsgálhassuk: a pedagógus a hallássérülés, a másodlagos tünetek hatásainak tudja-e be a gyermek lemaradását, vagy pedig a gyermekben rejlő szubjektív tényezőknek. Mivel a tanítás nyomon követése a hallássérült gyermek számára igényes feladat, minden bizonnyal előfordulnak olyan helyzetek, mikor számára „megszakad a magyarázat fonala”. A tananyag nem kellő megértése azt eredményezheti, hogy a hallássérült gyermek

nem tud egyenlő teljesítményt nyújtani az adott tantárgyban. Ezért célszerű, ha a gyermek „ott és akkor” kérdez rá a meg nem értett tananyagra, amikor lehetséges, ezt viszont befolyásolja a szorgalma, érdeklődése, a pedagógusba vetett bizalma. Az évek során bekövetkezett tanulmányi változásokat szintén nyitott kérdéssel vizsgáltuk. Így módot adtunk arra, hogy a pedagógusok pozitív és negatív irányba is ki tudják fejteni véleményüket. A szülők esetében ezt zárt kérdéskörrel vizsgáltuk.

#### 45. sz. táblázat

*Milyen a gyermek tanulmányi előmenetele a pedagógus szerint*

	N	%
a leggyengébbek között van	3	4,3
gyenge	9	12,9
közepes	28	40,0
a legjobbak közé tartozik	25	35,7
jó	1	1,4
összes válasz	66	94,3
adathiány	4	5,7
összesen	70	100,0

A pedagógus megítélése szerint a gyermekek többségének tanulmányi előmenetele közepes 40% (28 fő). 35,7% (25 fő) szerint a legjobbak közé tartozik, 1,4%(1 fő) jó. Ugyanakkor 12,9% (9 fő) gyenge, 4,3%-uk (3 fő) a leggyengébbek között van. A kapott adatok szignifikáns összefüggést mutatnak a gyermek hallássérülésének súlyosságával ( $p=0,074$  chi négyzet=10,668).

A szülő és pedagógus véleménye a gyermek legjobb tanulmányi eredményéről az egyes tantárgyakban szignifikáns összefüggést mutatott, ugyanakkor ez elsősorban azokra a tantárgyakra vonatkozik, melyekben a gyerek jó eredményt ért el. A real tantárgyakból, melyek közé tartozik a matematika, informatika, felsőbb évfolyamokban a fizika és kémia, szignifikáns összefüggést mutatott. ( $p: 0,004$ ). Szignifikáns összefüggést tapasztaltunk a humán tárgyak körében is ( $p: 0,003$ ).

Legszorosabb összefüggést a természetismereti tárgyak és készségtárgyak körében tapasztaltunk (mindkét esetben  $p=0,000$ ).

A nehezebb tantárgy esetében is tapasztaltunk szignifikáns összefüggéseket: a humán tárgynál ( $p=0,001$ ), nem tapasztaltunk összefüggést a reál tantárgyak esetében. A természettudományi tantárgyak között is találtunk szignifikancia összefüggést, bár nagyon csekélyt ( $p=0,04$ ). A szülő és a pedagógus esetleges eltérő látásmódját a gyermek tanulmányi előmenetelét illetően feltehetően az okozza, hogy másként értelmezik a gyermek haladását.

A pedagógusok véleményének sokrétűsége mutatja, milyen eltérően látják a gyengébb tantárgyakban való sikertelenséget. A legtöbben a gyermek szegényesebb szókincsében látják a problémát, hiszen ha hiányoznak az adott tantárgyhoz is szükséges fogalmak, a gyermek pontatlanul fejezi ki magát, így kifejezőmódja nem lesz „egyenértékű” a többi gyermekével. Ugyanakkor szükséges megjegyezni, hogy a pedagógusnak nem egyenlő mérce szerint kellene értékelnie a gyermeket, hanem mindenkit az egyéni szükségletei, képességei alapján. A „frontális munka neki nehezen megy”: egy pedagógus vallotta be nyíltan, hogy pontosan az „egy mérce” szerinti tanítás nehéz a gyermek számára. A hallássérült gyermek számára nagyon nagy többletmunkát igényel beilleszkedni a tanulási folyamatba, ha egy nagyobb létszámú tanulócsoporthoz egyszerre oktat a pedagógus, mert szinte biztos, hogy nem tudja probléma nélkül végigkövetni az egész tanítási órát.

46.sz. táblázat  
A gyermek fő problémái a gyengébb tárgyban – a szülő szerint

	N	%
beszédérthetőségi nehézség	8	11,4
beszédértési nehézség	1	1,4
a gyermek figyelmetlen, nem veszi komolyan a tantárgyat	3	4,3
szókincsbeli hiányosságok miatt nehéz a szövegértés	23	32,9
a pedagógus nem veszi figyelembe a gyermek problémáját	1	1,4
nem erőssége a tantárgy, nincs sikerélménye	10	14,3
nehezebben érti meg a dolgokat	4	5,7
a nyelv tanulásának nehézsége	5	7,1
összes válasz	55	78,6
adathiány	15	21,4
összesen	70	100,0

Gyakran akadnak olyan helyzetek, amikor valamilyen információ „kiesik”, a gyermek nem érti meg a mondottat, ismeretlen szóval találkozok, ami megzavarja a megértési folyamatot. Találkozunk olyan véleményekkel is hogy: „ha teljes önállóságra van utalva, elbizonytalanodik” – ez a pedagógustól származó idézet arra mutat rá, hogy a gyermek nem igazán van szokva az önálló munkához, illetve arra, hogy nem biztos abban, mit kell tennie. Ennek oka lehet az előző információk meg nem értése vagy az, hogy a gyermek nem tudta megfelelően követni a tanórát. 10% (7 fő) említi a szövegértési problémát.

Amennyiben a hallássérült gyermek nem érti jól az olvasott szöveget, ez automatikus fékezőt jelent az oktatásban, mivel nem tudja folyamatosan nyomon követni az oktatást. Akadályt jelent számára, ha nem értelmezi megfelelően az olvasottakat, vagy nem érti az olvasott szöveget, ezért ebben segítségre van szüksége egyrészt a felzárkóztató foglalkozás keretén belül, másrészt az otthoni tanulás-megsegítés során magyarázatot kaphat a szülőtől vagy attól a személytől, aki foglalkozik vele.

47.sz. táblázat  
A gyermek fő problémái a gyengébb tárgyban - a pedagógus szerint

	N	%
szókincsbeli hiányosságok	20	28,6
a frontális munka nehezen megy	1	1,4
tanulási nehézségek miatt	1	1,4
beszédérthetőségi probléma	5	7,1
rossz a szövegértése	7	10,0
beszédértési probléma	2	2,9
a gyermek gyengébb képességeivel kapcsolatos a probléma	8	11,4
nem derül ki egyértelműen a probléma oka	2	2,9
nem tudja, hogy mit hall a gyermek	1	1,4
összes válasz	47	67,1
adathiány	23	32,9
összesen	70	100,0

A pedagógusok kisebb csoportja szerint a gyermek nem megfelelő beszédértése az akadályozó tényező. Egy pedagógus említi, hogy „nem tudom, mit hall a gyermek“, így nem tudja megítélni, hogy amit mond a tanítási óra folyamán, mennyire érti meg a gyermek, mivel nem kap tőle közvetlen visszajelzést. Frontális munka során ezt megvalósítani szinte lehetetlen, mert ha a gyermek folyamatosan jelezné, mit értett meg és mit nem, a pedagógus nem tudna az osztály többi tanulója figyelné. 7,1% (5 fő) úgy ítélte meg, hogy a gyermek beszédérthetősége hátráltató tényezője az, hogy bizonyos hangot nem tud tisztán ejteni, ill. „agrammatikus a beszéde“. Meg kell jegyeznünk, hogy a nem tiszta kiejtés egyrészt semmiképpen sem kellene, hogy szempont legyen a gyermek tudásának megítélésében, mert számára a hangzó nyelv elsajátítása olyan folyamat, mint amilyen a halló számára az idegen nyelv megtanulása. Van, akinek jobban sikerül elsajátítania, van, akinek kevésbé. Tehát mindenképpen individuális szempontrendszer alapján kellene értékelni. Ugyanakkor a gyermeknek többet kellene olvasnia, ez segítheti a nyelv tanulásában, és abban, hogy önmagához képest se maradjon le.

A pedagógusok egy bizonyos csoportja a gyermekben rejlő szubjektív tényezőknek tulajdonítja a lemaradást: „nem jegyzi meg a számára nem érdekes információkat”, „begyakorolt sémák alapján dolgozik”, „gyengébb képességű”, „figyelme nem tartós, kevésbé kitartó a tanulásban”, „gondolkodási folyamatai lassúak”. Mindez arra mutat rá, hogy a gyermekben rejlő szubjektív feltételek kevésbe felelnek meg a hallók iskolájában folyó gyorsított munkatempónak. A szülők valamennyire másként ítélik meg a gyermek problémáit az adott tantárgyakkal kapcsolatban. Ugyan itt is előfordulnak hasonló jellemzések a tantárgyi problémákkal kapcsolatban, azonban ezek nem mutatnak szignifikáns összefüggést a pedagógusok válaszaival. A szülők által felállított válaszkategóriában valamivel többet szerepelt az a válasz, hogy a tantárgy nem erőssége a gyermeknek. Ez pl. egy klasszikusan eltérően megítélt nézőpontnak számít a szülő és pedagógus szempontjából, hiszen a pedagógus megítélése szerint minden gyermeknek el kell sajátítania a tantárgy tananyagát, függetlenül attól, hogy milyen beállítottságú.

48. sz. táblázat

*Mi fontos a gyermek beszédének fejlesztéséhez a pedagógus szerint*

	N	%
többet kellene kommunikálnia a gyermeknek a környezetével	32	45,7
többet kellene olvasnia	14	20,0
más	18	25,7
összes válasz	64	91,4
adathiány	6	8,6
összesen	70	100,0

A Hallásvizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság döntése értelmében és a Ktv.-ből kifolyólag a gyermek mentesülhet a tollbamondás írása alól. A gyermekek 80%-a (56 fő) ír tollbamondást és 18,6%-uk mentesül e kötelezettség alól. A kapott adat szignifikáns összefüggést a hallássérülés súlyosságával nem, viszont a gyermek szájról olvasásának mértékével mutatott (chi négyzet= 10,00, p= 0,007). Ebből arra következtetünk, hogy a szájról olvasás szükségességének mértéke befolyásolja azt,

mennyire képes a gyermek megérteni a pedagógus szavait, és általában a közléseket, és ennek függvényében születik döntés a felmentésről. Ez különösen a súlyos fokban hallássérült gyermekeknél állhat fenn, de mivel nem tapasztaltunk ilyen összefüggést, ezért ez a jelenség nem törvényszerű.

Végül pedig azt vizsgáltuk, hogy a családon belül melyik családtagtól kap segítséget a hallássérült gyermek. Minél fiatalabb ugyanis, annál lényegesebb, hogy foglalkozzanak vele otthon is, hiszen a gyermeket az iskolába lépéstől kezdve kell rászoktatni a tananyaggal való rendszeres foglalkozásra, és csak a „kezdett kezdetétől” lehet arra nevelni, hogy éppen a hallássérüléséből kifolyólag többletenergiát kell befektetnie.

A hallássérült gyermek együttnevelésének egyik kulcskérdése a szülő vagy a család otthoni tanulásbeli megsegítése. A gyermek a tanítás folyamán is sok információt veszíthet, és egyáltalán nem garantált, hogy végig tudja követni a pedagógus magyarázatát és meg is érti azt. Ezért fontos, hogy otthoni körülmények között kapjon megerősítést, támogatást a tananyag elsajátításában. A mai rohanó világban, amikor a szülőknek is nagyon sok munkájuk van, egyre nagyobb körülmények között, szervezést igényel az, ha délután még a gyermekkel is foglalkozni kell. Különösen, ha több gyermek is van a családban. Nem ritka ezért, hogy a tanulásban való megsegítésbe más családtagok is bekapcsolódnak. Vizsgálati mintánkban ez a következőképpen alakult: 92,9% (65 szülő) maga segít a tanulásban gyermekének. Nagyszülő 10,0%-nak (7 fő), idősebb testvér 12,9%-nak (7 fő) segít, napköziben foglalkoznak 22,9%-kal (16 fő). Probléma nélkül egyedül tanul a vizsgált hallássérült gyermekek 20,0%-a (14 fő). Másképp oldják meg a szülők az esetek 7,1%-ában (5 fő).



49.sz. táblázat

*Ki segít a gyermeknek az otthoni tanulásban*

	N	%
szülő	65	92,9
nagyszülő	7	10,0
idősebb testvér	9	12,9
a napköziben	16	22,9
probléma nélkül tanul egyedül	14	20,0
más	5	7,1
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A szülők többsége szerint a gyermek sok időt szentel a tanulásnak 41,4% (29 fő). 22,9% (16 fő) csak annyit, amennyire feltétlenül szüksége van, 34,3% (24 fő) szerint pedig ez változó. A hallássérült gyermek minél jobb felzárkózása érdekében fontos, hogy a tanulásnak otthon elegendő időt szenteljen.

50.sz. táblázat

*Mennyi időt szentel a gyermek az otthoni tanulásnak – a szülő szerint*

	N	%
sokat	29	41,4
csak amennyire feltétlen szüksége van	16	22,9
változó	24	34,3
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

## 7.7. Tárgyi feltételek és oktatásszervezési kérdések

Vizsgálatunkban feltételeztük, hogy a pedagógusok tudatában vannak, hogy a hallássérült gyermek oktatása milyen tanulásszervezési változtatásokkal jár. Nyilván nem lehet hatékonyan az oktatás, ha a pedagógus úgy tesz, mintha a hallássérült gyermeknek semmilyen sajátos igénye nem lenne. Bár pedagógiai gyakorlatunkban ma is gyakran találkozunk olyan pedagógusokkal, akik mereven ragaszkodnak a frontális oktatáshoz, mégis feltételeztük, hogy a pályán levő pedagógusokra is hat az SNI gyermekek növekvő létszáma a többségi iskolákban és a hozzájuk való alkalmazkodás.

Vizsgálatunk kiterjedt annak a megállapítására, mennyire rendelkezik a fogadó pedagógus hallássérüléssel kapcsolatos alapvető ismeretekkel, olyan alapinformációkkal, amelyek elvárhatóak lennének attól a pedagógustól, akinek van már néhány év oktatási tapasztalata a hallássérült gyermekkel. Kiterjedt továbbá vizsgálatunk az oktatásszervezési folyamatot befolyásoló tényezőkre is. Minél jobban figyel a pedagógus arra, hogy az oktatás a hallássérült gyermek számára is megfelelő legyen, annál valószínűbb, hogy kialakul a gyermek pedagógusba vetett bizalma, ami a sikeres együttnevelés egyik fontos tényezője, hiszen a gyermek így könnyebben osztja meg a pedagógusával, osztályfőnökével gondjait, és közli az igényeit. Az oktatás „zavartalan” menetében három tényező játszik jelentős szerepet: az egyik a pedagógus, annak szakértelme, empátiája a hallássérült gyermek iránt. A másik maga a hallássérült gyermek igyekezetével, szorgalmával, és nem utolsósorban figyelmével. A harmadik „szereplő” pedig a közvetlenül mellette ülő tanulótárs. Ezért a pedagógusi kérdőívben minden érintett „alkalmazkodásával” kapcsolatban tettünk fel kérdéseket, erre a kérdőív III. részének 5., 6. kérdése és a IV. része vonatkozott. A III. rész két kérdése arra vonatkozik, hogy hogyan kellene a pedagógusnak legmegfelelőbben kommunikálnia a gyermekkel és mi fontos a gyermek beszédének fejlesztéséhez. Itt az alapvető információ birtoklására kérdeztünk rá, amely szükséges a hallássérült gyermekkel való munkához. A IV. rész 1. 2. kérdésében azt tudakoltuk, mennyire igyekszik a pedagógus önerejéből segíteni, hogy a gyermek részt tudjon venni a tanításban, illetve, hogy foglalkozik-e a gyermekkel külön, óra után is. A gyermek óra közben, óra után gyakran marad egyedül a tananyag, feladatok meg nem értésének problémájával. A 3. kérdés a

gyermek órai aktivitására vonatkozott, a 10. kérdésben pedig arra voltunk kíváncsiak, hogy kérdez-e a gyermek óra után. Szinte biztos ugyanis, hogy az órán elhangzottak közül számára valami kimarad. Azt követően a padtárs szerepéről kérdeztünk, a gyermekek ültetése az osztályban, azaz „párosítása” tudatos volt-e. Rákérdeztünk, hogy jó helyen ül-e a tanteremben a hallássérült tanuló. A 8., 9. kérdésben és azok alkérdéseiben kérdeztünk rá, melyek azok a tényezők, amelyekre a pedagógus figyel tanítás közben (ne beszéljen, miközben a táblára ír; tanítás alatt ne sokat sétáljon; érthetően beszéljen. Ha a gyermekhez beszél, egyszerűsítse mondanivalóját, és ne beszéljen túl gyorsan). Az V. rész kérdései arra vonatkoztak, hogy a tanulók mennyire segítik hallássérült osztálytársukat a beilleszkedésben, illetve milyen szerepe van az osztályban a gyermeknek.

Ami az oktatásszervezési kérdéseket illeti, igyekeztünk csak a legalapvetőbb tényezőkre rákérdezni. Figyelembe vettük, hogy a pedagógus valószínűleg nem rendelkezik gyógypedagógiai ismeretekkel, s ez nem is várható el tőle (kivéve, ha szakirányú továbbképzésen vett részt). Ugyanakkor lényeges, hogy tisztában legyen legalább azzal, hogy milyen legalapvetőbb változtatásokra van szükség a hallássérült gyermek oktatásához. Ez ugyanis kulcsfontosságú abban, hogy a gyermek mind formai, mind tartalmi szempontból megfelelő módon „csomagolva” kapja-e az információkat. Tartalmi szempontból a pedagógusok többsége (53 fő) úgy véli, egyáltalán nem lényeges, hogy a gyermekhez hangosabban beszéljenek, mert ez elvileg nem oldja meg a gyermek beszédmegértési problémáit. A kapott adat nem mutatott szignifikáns összefüggést a hallássérülés súlyosságával ( $p > 0,05$ ). Tehát a pedagógusok a hangosabb beszéd elutasítását nem a gyermek hallássérülésének fokával magyarázzák, sokkal inkább a beszédérthetőséggel. Ezzel magyarázható az is, hogy többségük (38 fő) szerint az a fontosabb, hogy előtte álljon azért, hogy a gyermek jól lássa. Ez fontos abból a szempontból, hogy a gyermek megfelelően tudjon szájról olvasni. Ez az adat viszont szignifikáns összefüggést mutatott a hallássérülés súlyosságával (chi négyzet= 9,695,  $p = 0,021$ ). Tehát a pedagógusok annál inkább igyekeztek beszéd közben a gyermek előtt állni, minél súlyosabb a gyermek hallássérülése. Ez szignifikáns összefüggést mutatott azzal, mennyire ítéli szükségesnek a pedagógus, hogy a gyermek szájról olvasson. Ezek mind azt tükrözik, hogy a pedagógus tudatában van a gyermek problémájának.

Még nagyobb arányban (43 fő) gondolják a pedagógusok, hogy az érthető beszéd sokat segít abban, hogy a gyermek követni tudja a tanítási folyamatot. Ugyanakkor itt nem tapasztaltunk szignifikáns összefüggést a hallásvesztesség súlyosságával, viszont a gyermek szájáról olvasásra való hagyatkozásával igen ( $\chi^2$  négyzet= 6,539,  $p= 0,038$ ). A pedagógusok közül 10 fő úgy találta, hogy a gyermek nem igényel különösebb odafigyelést. Ez az adat sem mutatott szignifikáns összefüggést a hallássérülés súlyosságával. Feltételezhető tehát, hogy a pedagógus a hallássérült gyermek képességei szerint határozta meg, mennyire kell odafigyelnie beszéd közben.

*51.sz. táblázat  
Hogyan kell a hallássérült gyermekkel a legmegfelelőbbben kommunikálni*

	N
hangosabban kell beszélni vele	16
előtte kell állni	38
érthetően kell beszélni vele	43
nem igényel különösebb odafigyelést	10

Az oktatásszervezési kérdések közé tartozik az osztályterem megfelelő akusztikájának biztosítása is. Ezt sokszor nehéz befolyásolni, mivel ha az iskola zajos helyen van, akkor a zajok kiszűrését szinte lehetetlen megoldani. A tanterem szigetelésére, a kedvező akusztikai feltételek megteremtésére többnyire nincs megfelelő fedezet. Az enyhe, közepesen, illetve súlyos fokban hallássérült személyek a megfelelő hallókészülékkel való ellátás mellett várhatóan képesek hasznosítani és támaszkodni hallásmaradványukra. Ezért a beszűrődő zaj elnyomhatja az osztályban beszélők hangját, és ezáltal az információk egy része elveszhet a gyermek számára. Ezzel kapcsolatban a pedagógusok csak részleges információkkal rendelkeznek, inkább feltevésekre, mintsem biztos állításokra hivatkoznak. A többség szerint „lehet, hogy zavarja a zaj, mert megzavarhatja a megértési folyamatot” – (40,0%, 28 fő), 24,3% (17 fő) szerint biztosan nem, 34,3% (24 fő) ezt nem tudta megítélni. A kapott adat nem mutat szignifikáns összefüggést a hallássérülés súlyosságával ( $p> 0,05$ ).

További lényeges kérdés az, hol ül a gyermek a tanteremben. Az ülőhely kiválasztása segíthet abban, hogy a gyermek optimális elhelyezkedése révén jól lássa a pedagógust. A legjobb az, ha a gyermek pedagógussal szemben, néhány méter távolságban vagy pedig oldalt az első sorban foglal helyet. Optimális esetben jól látja a többi gyermeket is, és ez hozzásegítheti, hogy be tudjon kapcsolódni a közös beszélgetésekbe, illetve megértse kortársai beszédét. Annak érdekében, hogy a pedagógust és a többi tanulót is megértse, végeredményben a legoptimálisabb, ha félkörívben ülnének a gyerekek. A mai oktatási viszonyok között, ahol még mindig a frontális munka és a szabályos rendben elhelyezett padsorok jellemzőek, általában csak az alternatív pedagógiát követő iskolák tartják ezt szem előtt. Vizsgálati eredményeink feldolgozásakor nem volt tudomásunk arról, hogy – egy kivétellel – bármelyik iskola is alternatív módszert alkalmazott volna. A hallássérült gyermek legtöbb esetben 32,9% (23 fő) az ablak mellett oldalt foglal helyet, 27,1% (19 fő) az első sorban, 15,7% (11 fő) a középső padsorban, más helyen 12,9% (9 fő). Az optimális ülésrendet a gyermek individuális igényei határozzák meg. Ezt már az iskolakezdekor is érdemes szem előtt tartani, így kivédve, hogy a többi gyermek úgy érezze, a hallássérült tanulóval kivételeznek. Ha mégis így gondolnák, akkor meg kell értetni a gyermekekkel, hogy a hallássérült gyermeknek joga van e tekintetben elsőbbséget élvezni, mivel számára lényeges segítségről van szó. Csak megfelelő ülőhely esetén tud megfelelően szájáról olvasni.

52.sz. táblázat

*A gyermek ülőhelye a tanteremben*

	N	%
az ablak mellett oldalt	23	32,9
az ablakkal szemben	8	11,4
az első sorban	19	27,1
a középső padsorban	11	15,7
más helyen	9	12,9
összesen	70	100,0

Ugyanakkor a pedagógusok többsége (95,7%, 67 fő) meg is van győződve, hogy a gyermek jó helyen ül. 2,9%-uk (2 fő) szerint van csak a gyermek padja nem jó helyen. Az első esetben a gyermek maga döntötte el, hol fog ülni, a második esetben ezt nem maga döntötte el. Érthetetlen, hogy amennyiben a pedagógus döntötte el, hol fog a gyermek ülni, miért választott számára rossz ülőhelyet. Ezekben az esetekben változtatásra lenne szükség, az ellenkező eset hátráltathatja az oktatást.

Többen gondolják (90,0%, 63 fő), hogy igenis befolyásolja a gyermek szájról olvasási képességét az, hogy hol ül. 7,1%-uk (5 fő) szerint ez nem lényeges kérdés.

53.sz. táblázat

*Befolyásolja-e a gyermeket a tanítás során a megvilágítás?*

	N	%
igen	39	55,7
nem	26	37,2
összes válasz	65	92,9
adathiány	5	7,1
összesen	70	100,0

Az oktatásszervezési kérdések következő eleme a megfelelő megvilágítás. A látszat ellenére ennek is van jelentősége, mert amennyiben a pedagógus háta mögül szűrődik ki a fény, miközben beszél, a pedagógusra árnyék vetődik, ami rontja a szájról olvasás feltételeit. Ha ugyanis a hallássérült gyermek rossz fényviszonyok között figyeli a pedagógust, pl. nem látja tisztán a pedagógus arcát, akkor ez zavarja a tananyag, mondanivaló megértését. Azt vizsgáltuk, a pedagógusok tudatában vannak-e ennek. 55,7% (39 fő) szerint lényeges a megvilágítás, 37,1% (26 fő) szerint nem. Ez az alacsony arányszám arra mutat rá, hogy a pedagógusok nincsenek tisztában az összes fontos szemponttal, amely szükséges az optimális beszéd megértéshez.

A beszűrődő zajok is ronthatják az információ optimális megértését, főleg, ha a zaj erősebb a pedagógus hangerejénél. Ennek különösen az enyhe és közép súlyos hallássérülés esetén van jelentősége, hiszen ők nagyobb mértékben támaszkodnak

hallásmaradványukra. A pedagógusok 57,1%-a (40 fő) szerint befolyásolják a hallássérült gyermekeket a beszűrődő zajok, 34,3%-uk (24 fő) szerint pedig nem.

A pedagógus kérdőívében szereplő IV./9. kérdésben azt vizsgáltuk, mennyire ügyel a pedagógus azokra az alapvető tényezőkre, amelyek elérhetővé teszik a hallássérült gyermek számára a pedagógus közléseit. Azt is vizsgáltuk továbbá, hogy a pedagógus ügyel-e arra, hogy a gyermek tudjon szájáról olvasni. Amennyiben szignifikáns összefüggést tapasztalunk, az a pedagógus tudatosságának köszönhető, ti. hogy mennyire veszi figyelembe és tartja tiszteletben a hallássérült gyermek által használt kommunikációs formákat.

54.sz. táblázat

*Ügyel-e a pedagógus arra, hogy miközben a táblához fordul, ne beszéljen.*

	N	%
igen	31	44,3
nem	15	21,4
néha	24	34,3
összesen	70	100,0

A pedagógusok egy része nem ügyel arra, hogy ha a táblához fordul, akkor ne beszéljen. 21,4% (15 fő) egyáltalán nem veszi figyelembe ezt a szempontot, néha ügyel rá 34,3% (24 fő), és 44,3% (31 fő) van annak tudatában, hogy a gyermek számára értékes információk vesznek el, amennyiben a táblához fordulva beszél. Az adatok együtt jártak a gyermek szájáról olvasásának szükségességével (chi négyzet= 10,330,  $p= 0,035$ ). Tehát amennyire tudatában van a pedagógus annak, hogy a gyermeknek szükséges szájáról olvasásnia, olyan mértékben törekszik is arra, hogy ne forduljon a táblához, mikor beszél. Minden bizonnyal nehéz megfelelni ennek a követelménynek, hiszen miközben a tanár a táblánál magyaráz, a táblát mint szemléltető eszközt használja, minden elforduláskor meg kell szakítania a mondanivalóját. A szemléltetés befejeztével előfordulhat, hogy kizökken a tananyag folyamatos magyarázásából. Több külföldi tanulmány foglalkozott a megfelelő szemléltetési eszközök hatékonyságával, hiszen ilyenkor „minden készen van” alapon lehet szemléltetni, és a pedagógus sem veszti el gondolatának fonálát.

A pedagógus esetleges gyakori helyváltoztatása a tanítás alatt szintén nem kedvező a gyermek szempontjából. A fel-alá járkálás tovább hátráltathatja, hogy a gyermek követni tudja a pedagógus szavait. A gyermeknek ugyan joga van jelezni, hogy nem kedvező számára a gyakori helyzetváltoztatás, de az ismételt „panaszkodás” mind a gyermek, mind a pedagógus számára kellemetlen. 32,9% (23 fő) egyáltalán nem ügyel, 21,4% (15 fő) néha ügyel és 45,7% (32 fő) rendszeresen ügyel erre a problémára. A pedagógusok nagy része kiemelte, hogy a gyermek számára szükséges a szájról olvasás. A kapott adatok nem mutatják, hogy a gyakorlatban igyekeznének megteremteni ennek a feltételeit. A pedagógus olykor kimegy a gyermek látószögéből, ez számára zavaró lehet. A frontális munka esetében nem lehet kizárni, hogy a pedagógus ezt azért teszi, mert a többi gyermekhez is időnként oda kell mennie.

A fentebb felsorolt tényezők közül a pedagógusok többsége leginkább arra ügyel, hogy érthető legyen, amit mond. A beszéd érthetővé tételével a hallássérült gyermek számára is elérhetővé válik az információ. A pedagógusok 94,3%-a (66 fő) egyértelműen, és 5,7% (4 fő) részben ügyel erre. Annak ellenére, hogy zárt kérdés volt több pedagógus is odaírta, hogy „érthetően, lassabban igyekszem beszélni”. Ez esetben sem tapasztaltunk szignifikáns összefüggést sem a hallássérülés súlyosságával, sem a szájról olvasás szükségességével.

A gyermek hallássérülésének másodlagos hatásai közé tartozik a hiányos szókincs és a nyelvtani szerkezetek reprodukálásának nehézségei, illetve a nagyon összetett mondatok meg nem értése. Ennek megkönnyítése érdekében kellene a pedagógusnak némiképp egyszerűsíteni mondanivalóját. A pedagógusok 81,4%-a (57 fő) ügyel arra, hogy egyszerűsítse mondanivalóját, 8,6% (6 fő) pedig nem. Ez az adat viszont nem járt együtt a gyermek szájról olvasásra való támaszkodásával, tehát a pedagógus ez irányú odafigyelése spontán.

A gyors beszéd is akadályozza az optimális szájról olvasást. Ha a pedagógus túl gyorsan beszél, szinte „elszalad” a mondanivaló, és a gyermek ismét nem érti, mit mondott a pedagógus. A pedagógusok többsége ügyel erre (90,0%, 63 fő). Ebben az esetben sem tapasztalunk szignifikáns összefüggést a hallássérülés súlyosságával, sem a szájról olvasásra való támaszkodás mértékével.



55.sz. táblázat

*Hogyan igyekszik a pedagógus biztosítani, hogy a gyermek tudja követni a tanítási órát*

	N	%
egyéniileg elmagyarázza neki a feladatot	28	40,0
gyakran konzultál gyógypedagógussal	8	11,4
másképpen	13	18,6
nincs szüksége segítségre	17	24,3
összes válasz	66	94,3
adathiány	4	5,7
összesen	70	100,0

Annak ellenére, hogy a pedagógus is igyekszik a fentebb felsorolt tényezőkre ügyelni, előfordulhatnak olyan helyzetek, amikor a gyermek nem érti meg, amit a pedagógus mond.

A pedagógus segítsége nélkül, illetve úgy, hogy nem veszik figyelembe, hogy hallássérült gyermek van az osztályban, igen nehezen lehet megoldani az együttnevelést. A pedagógusnak minden egyes órán ügyelnie kellene arra, hogy magyarázatát minél inkább a hallássérült gyermekhez fordulva mondja el. A pedagógusok 40,0%-a (28 fő) individuális magyarázattal segíti a hallássérült gyermeket. Gyógypedagógussal való konzultáció során szerzett értékes tanácsokat igyekszik követni a pedagógusok 11,4%-a (8 fő). A pedagógusok 24,3%-a (17 fő) szerint a gyermeknek nincs szüksége segítségre. 18,6% (13 fő) másképpen oldja meg az egyéni megsegítést, pl.:

- „Arra figyelek, hogy mindent követ-e, végzi-e az adott feladatot, tevékenységet a többiekkel, s akkor segítek, ha lemarad, elbizonytalanodik vagy kérdez.”
- „Többszöri ismétlés, lassabb feladatmegoldás s a lényeg kiemelése, csoportmunkában társai segítik.”
- „Gyakran szólítom, visszakérdezek, úgy foglalkoztatom, mint a többieket, a padjára nézek, rámutogatok a feladatokra.”
- „Óravázlatokat kérek a kollégáktól.”

A fentebb felsorolt példák mindenképpen példamutatóak, elsősorban azért, mert a pedagógus visszacsatolás révén igyekszik megragadni minden eszközt, hogy a gyermek figyelmét meg tudja tartani az órán.

A tananyag sűrűsége, az alacsony óraszám megköveteli a gyors tempóban való haladást, amit a hallássérült gyermek nem mindig tud követni, tehát lemaradhat. A pedagógus önerejéből a tanóra befejeztével még külön foglalkozhat a gyermekkel. A pedagógusok 65,7%-a (45 fő) foglalkozik valamennyit a gyermekkel az óra után, 17,1%-uk nem. 17,1% (12 fő) ezt másképp indokolta, mégpedig: „meghallgatom, bevonom különböző munkákba, s közben beszélgetünk”, „2 évig naponta 2-3 órát foglalkoztam vele délutánonként”.

56.sz. táblázat

*A gyermek fordult-e már a pedagógushoz a problémájával*

	N	%
többször előfordult	47	67,1
ritkán	19	27,1
soha	3	4,3
összes válasz	69	98,5
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

Fontos, hogy a gyermek bizalommal forduljon a pedagógushoz. A hallássérült gyermeknek meg kell szoknia, hogy kifejezésre juttassa, ha valamit nem ért meg, hiszen az, hogy valami hiányzik a képből, a tananyagból, bizonytalanságot okoz. A lépésről lépésre való haladás egyik kulcskérdése a gyermek pedagógusba vetett bizalma. Hiszen ha gondja akadt a tananyaggal, a kölcsönös bizalom alapján fordulhat hozzá problémájával. A pedagógusok bevallása szerint a gyerekek 67,1%-a (47 fő) élt ezzel a lehetőséggel. 27,1% (19 fő) ritkán, és 4,3% (3 fő) soha. Feltételezésünk szerint azért van ez így mert a hallássérült gyermek nem tartja lényegesnek az ezirányú együttműködést. A serdülőkor is szerepet játszhat ebben, hiszen ilyenkor a fiatalok gyermekek hajlamosabbak ellentmondani mindennek ami esetleg a javukat szolgálhatja.

57.sz. táblázat

*Mi nehezíti a pedagógusnak a a hallássérült gyermekkel való munkáját?*

	N
a gyermek nem elégséges együttműködése	5
a gyermek keveset foglalkozik otthon a tanulással	7
maga a hallásvesztesség	36
a szülők nem elégséges törődése a gyermekkel	4
más	24

A pedagógus minden jóindulata, igyekezete ellenére is akadhatnak hátráltató tényezők az integráció folyamán. 5 fő adott hangot a gyermek nem elégséges részvételéről. Nyilván a gyermek passzív hozzáállása nem kedvez az integráció sikerességének, és a pedagógus számára is zavaró lehet, hogy tulajdonképpen hiábavaló az ő igyekezete. Ilyenkor tanácsos ezt a problémát megbeszélni a szülőkkel, gyógypedagógussal hogyan, milyen módon lehetne a gyermeket motiválni arra, hogy jobban figyeljen a tanítás alatt.

Keveset foglalkozik a tanulással a vizsgált gyermekek közül 7 fő. A hallássérült gyermeknek viszont éppen ellenkezőleg, többet kellene foglalkoznia a tanulással, mivel a kötelező tanulás mellett új fogalmakkal, szöveggel kell megismerkednie, és több olvasásra lenne szüksége. Maga a hallásvesztesség hátráltató tényező, mondja a pedagógusok nagy része (36 fő). Számukra nagyon összetett a tanulót az oktatás folyamán végigkísérni, miközben nem mindig lehetnek biztosak abban, hogy a tanuló megfelelően értette a mondottakat, a feladatokat. A szülők nem törődnek eléggé a gyermekkel, ezt a pedagógusok közül 4 fő emelte ki. Nyilván arra értették, hogy a szülők nem foglalkoznak eleget azzal, hogy a gyermek tudjon haladni a tanulásban.

Az indokok között több példát találunk: egyrészt a pedagógusok utalnak arra, hogy akadályozza őket a gyermek alacsonyabb szinten lévő kommunikációs készsége („a gyerek spontán megnyilatkozásait alig vagy egyáltalán nem értem”), gyenge szókinccse, rossz beszédértése. Más pedagógus annak ad hangot, hogy a gyermektől nem kap visszajelzést, érti-e a mondottakat. Ez a pedagógus számára valóban zavaró lehet, amennyiben ő maga igyekszik úgy előadni, hogy ez a gyermek

számára is érthető legyen. Ugyanakkor két pedagógus állítja, hogy semmilyen hátráltató tényezővel sem találkozik a hallássérült tanuló együttnevelése során.

A pedagógusok az említetteken kívül még a következő hátráltató tényezőket sorolták fel:

- „új tanítónő, új napközis, új nevelő, nagyobb osztálylétszám, a váltás megnehezítette a gyermek dolgát”,
- „a tanórai munkát megkönnyítő adó-vevő készülék csak nyolc osztályos korára volt elérhető, akkor is úgy, hogy pályázaton nyertem számára készüléket, hiszen 350 000 Ft-ba kerülne. Az lenne a természetes, hogy mindenki ingyen megkapja legalább az első osztály megkezdésétől fogva”,
- „gyenge szókincs”,
- „a tanító által mondottak nehéz megértése”,
- „nem nehezíti a munkát”,
- „a gyermek szertelensége, szórt figyele”,
- „nincs rendszeres visszajelzés, a hallókészülék jól korrigál”.

Érdeklődtünk a pedagógusoktól, hogy szerintük mivel lehetne a gyermek kommunikációképességét fejleszteni. A válaszok következőképpen alakultak: A legtöbb pedagógus szerint (45,7%, 32 fő) a gyermeknek többet kellene kommunikálnia környezetével. Nyilván a kommunikációs környezete nehézsége okozhatja, hogy a hallássérült gyermek érzi a közte és társai között lévő különbségeket Ennek az érzésnek tudatában „sorolhatja ki” magát tudatosan a kömmunikációs környezetből. 20,0% (14 fő) szerint többet kellene olvasnia. Másképp indokolta a pedagógusok 25,7%-a (18 fő). Ők elsősorban annak adtak hangot, hogy kevés a rehabilitációs órák száma, többre lenne szükség ahhoz, hogy a gyermek fejlődjön:

- „Ennek a gyermeknek már több szakemberre és fejlesztésre van szüksége a meglévő segítség mellett” – tehát a gyermek csak nagyon nehezen tud lépést tartani a többiekkel, képességei eleve gyengébbek,
- „Több egyéni fejlesztőóra lenne szüksége”, a meglévő óraszámok nem elegendők ahhoz, hogy a gyermek teljes mértékben haladjon a tanulásban,
- „Szókincsfejlesztésre van szüksége”,
- „Folyamatos egyéni segítségnyújtás” – a gyermek nem győzi egymaga követni a pedagógus tanóráját.

Két válaszból kitűnik, hogy vannak pedagógusok, akik az adott gyermeket nagyon nehezen integrálhatónak tartják.

58.sz. táblázat

*A gyermek mellett ülő tanuló kiválasztásának tudatossága*

	N	%
a gyermek maga döntötte el	13	18,6
a pedagógus döntötte el	38	54,3
a gyermekkel való saját megegyezés alapján választottak padtársat	18	25,7
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A tanulásszervezési kérdések közé tartozik az is, kivel ül egy padban a hallássérült gyermek. Ritkán lehet arra támaszkodni, hogy a hallássérült gyermek saját maga, megakadás nélkül végig tudja követni a tanórán elhangzottakat. Éppen azért van jelentősége a padtársnak abban, hogy segítőtársként működjön közre, mert ez hozzásegítheti a gyermeket a tanóra nyomon követésben. A segítség jellege különböző lehet. Az oktatás folyamán a kiválasztott gyermek gyakran arra „kényszerül”, hogy hallássérült tanulótársát segítse, apróbb információkkal, feladatok elmondásával. A fogadó pedagógusok 54,3%-a (38 fő) döntötte el, hogy a gyermek kivel fog ülni. Tehát tudatosan választottak számára olyan tanulótársat, akit maguk jónak láttak. 18,6%-ban (13 fő) a hallássérült gyermek maga döntötte el, kivel szeretne ülni, tehát a hallássérült gyermek saját belátása szerint választott. 25,7%-ban (18 fő) a gyermekek megegyezés alapján választottak padtársat. Ebben az esetben lehet, hogy a hallássérült gyermek nem volt szerencsés helyzetben, és nem „megfelelő” padtárs jutott neki, ami végeredményben valamennyire hátráltathatja az oktatásban való részvételét. Pontosán ennek megállapítására vonatkozott kérdésünk. A pedagógusok 75,7%-a (53 fő) válaszolta azt, hogy segít a gyermeknek az, ha mellette a megfelelő tanuló ül, és ha a gyermeknek problémája akad a kommunikáció terén, ebben segíti a padtárs. 21,4% (15 fő) pedig azt, hogy nem.

59.sz. táblázat

*Van-e szerepe az információ közlésében a padtársnak a pedagógus szerint*

	N	%
igen	53	75,7
nem	15	21,4
néha	1	1,4
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A padtárs kiválasztása és az információ közlésének gyakorisága nem mutatott szignifikáns összefüggést ( $p > 0,05$ ), tehát a hallássérült gyermek nem abban a reményben került a padtársra mellé, hogy az majd elmondja a hiányos információkat, illetve tájékoztatja majd azokról a történetekről, amelyekből önhibáján kívül kimarad. Ez feltételezhetően annak tudható be, hogy a gyermektől sokkal inkább az önállóságot várják el a többségi iskolában, illetve azt, hogy önmaga képes legyen követni a tanítás alatti eseményeket.

A gyermekek többsége (70,0%, 49 fő) aktívan részt vesz a tanítási órán, igyekszik. 15,7% (11 fő) nem vesz részt, mert nem győzi követni az órán elhangzottakat, és 14,3% (10 fő) a pedagógus szerint azért nem vesz részt, mert figyelmetlen. Az utóbbi lényeges szempont. Azért, mert a gyermek valószínűleg nem győzi követni az órán elhangzottakat, ezért belefárad és demotiváltság állapotába kerül.

Az osztályközösségen belül jelentősége van annak az empátikus melléállásnak, amellyel a többi tanuló képes támogatásáról biztosítani hallássérült társukat. A tanórai beszélgetések nyomon követése, azok sokszínűsége eredményezi, hogy a hallássérült gyermek számára nehezebb a tanóra nyomon követése, mint a többi gyermeknek. A tanóra menete, tempója is inkább a többi gyermekhez igazodik, mint a hallássérülthöz, ezért számára a „gyorsított tempó” fokozottabb figyelmet követel. Ugyanakkor az esetleges beszédértési nehézségekkel is számolni kell. A tanulók 97,1%-ban segítik a hallássérült gyermekeket, ha akad valamilyen kommunikációs

problémája, nem érti meg a mondottakat, vagy nem hallja meg, ha szólnak hozzá. A pedagógus szerint csupán 2,9%-ban (2 fő) a gyermeket nem segítik osztálytársai.

60. sz. táblázat

*Hogyan segíti a hallássérült gyermeket a többi osztálytárs – a pedagógus szerint*

	N	%
elisméltik a kérdést	36	51,4
rendszeresen tolmácsolnak	17	24,3
a gyermek mellett ülő osztálytárs szokott segíteni	28	40,0
másképpen	9	12,9
nem tudom	2	2,9

A tapasztalat az mutatja, hogy majdnem bizonyosra vehető, hogy akadnak olyan helyzetek, amikor a hallássérült gyermek nem érti, amit a pedagógus(ok) kérdez(nek). A hallássérült tanulóhoz nem szokott pedagógus nem tudja, milyen specifikus igényei vannak a gyermeknek, hogyan és milyen módon kellene hozzá beszélni. A pedagógusok megítélése szerint a tanulók közül 36 fő segíti hallássérült osztálytársukat abban, hogy elisméltik a kérdést, amennyiben nem értette meg. A hallássérült gyermek számára a beszédértési nehézség minden bizonnyal kínos szituációt eredményezhet, és éppen ezért fordul nagyobb bizalommal kortársaihoz, mivel ők jobban ismerik a problémáját, mint egy kezdő pedagógus, netán olyan pedagógus, aki nem veszi tudomásul és figyelembe a hallássérülésből fakadó specifikus igényeket. Ugyanakkor a gyermek számára is egyszerűbb, ha olyan gyermekek nyújtják át az alapvető információkat, akikkel kapcsolatban saájáról olvasási problémái már nincsenek.

A pedagógusok sokféle előadás- és kifejezőmódja azzal jár, hogy a hallássérült gyermeknek minden pedagógus beszédének sajátosságait meg kell szoknia, és alkalmazkodnia kell hozzá. Ez különösen akkor nem könnyű feladat, ha a gyermek számára a pedagógus beszéde nehezen követhető, hosszú mondatokban beszél, gyors tempóban, gyakran változtatja helyét, ill. az elvégzendő feladatokat. Ilyenkor valóban valamiféle segítő kézre, megerősítésre van szüksége a gyermeknek, hogy

jól értette-e meg a pedagógus instrukcióit. A pedagógusok közül 17 fő állította, hogy a gyermeknek közvetlenül „tolmácsolnak”, a többség (51 fő) állítása szerint viszont a hallássérült tanulónak nem tolmácsolnak társai.

Csak a gyermek mellett ülő osztálytárs szokott segíteni az esetek 40%-ában. A kapott adat nem mutatott szignifikáns összefüggést a többi gyerek tolmácsolásával ( $p=0,345$ , chi négyzet= 8,095). Ez arra mutat, hogy azok a kortársak, akik hajlandók segíteni, többnyire ösztönzőleg hatnak a többi tanulóra is, így egyfajta összefogás alakulhat ki azért, hogy megsegítsék a hallássérült kortársukat, mivel a pedagógus nem mindig a hallássérült megsegítése miatt választ padtársat a tanulónak. E téren nem tapasztaltunk szignifikáns összefüggést, ( $p> 0,05$ ). Másféle megsegítést jelölt be a pedagógusok 12,9%-a (9 fő), 2,9% -uk pedig nem tudta megítélni ezt a kérdést. Az utóbbi adat szokatlan, mivel arra mutat rá, hogy a pedagógus nem figyel kellőképp az osztályban lezajló eseményekre. Másképpen segít a tanulók 12,9%-a (9 fő), pl. leírják a gyermekeknek az információkat.

A felsőbb tagozaton megnövekedett tananyagmennyiséggel kell számolni. Itt már gyakrabban hagyatkoznak a pedagógusok szóbeli magyarázatra, és csak kevésbé a táblán való szemléltetésre. A szóbeli magyarázat folyamatos nyomon követése és az egyidejű jegyzetelés nehézséget okoz a hallássérült gyermek számára. Éppen ezért van szüksége arra a hallássérült gyermeknek, hogy – elsősorban a padtársától – megerősítés kapjon abban, hogy megfelelően követi és írja-e a tananyagot. Az, hogy milyen módon segítik a hallássérült gyermeket a tanulótársai, a következőképp alakult: 34,3%-ban (24 fő) segítenek a jegyzetelésben úgy, hogy a gyermek a szomszédjáról másolja le a tananyagot. Ez egy megoldás lehet, ugyanakkor a folyamatos másolás és oldalt tekintgetés fárasztó a gyermek számára. Ha csak azzal van elfoglalva, hogy másolja a tananyagot, akkor a pedagógus általi értékes szemléltetésről, magyarázatról eshet el. A többi esetben „egyéb” szerepel, azaz leírják számára az elhangzottakat, és 14,3% (10 fő) semmilyen módon nem segíti hallássérült tanulótársát. Ezt a kérdést nagy arányban nem választották meg a pedagógusok. Feltételezésünk szerint azért nem, mert valójában nem tudja megítélni, mennyire szoros a hallássérült és a halló gyermek között az együttműködés.



61.sz. táblázat

*A szülők szerint az osztálytársak mennyire segítenek abban, hogy a hallássérült gyermek ne maradjon le az óra folyamán*

	N	%
segítenek elmagyarázni a tananyagot	17	24,3
elmagyarázzák a házi feladatot	10	14,3
információkat közvetítenek	10	14,3
sehogyan	11	15,7
nem tudja megítélni	22	31,4
összesen	70	100,0

Amennyiben a szülők tudják, hogy gyermekük milyen nehézségekkel kerül szembe az iskolában, valószínűleg azt is tudni fogják, hogyan, milyen formában segíthetik az osztálytársak gyermeküket a tanítás folyamán. Ugyanakkor 31,4%-uk (22 fő) nem tudta ezt megítélni. Ezt nem tartjuk jónak, mert úgy tűnik a szülő így nem tudja milyen nehézségekkel néz szembe a gyermek az iskolában. 24,3%-uk (17 fő) szerint segítenek elmagyarázni a tananyagot, 14,3%-uk szerint (10 fő) elmagyarázzák a házi feladatot, információkat közvetítenek az eseményekről, legyen ez tanórai vagy szabadidős, és 15,7% (11 fő) szerint sehogyan.

Összefoglalva elmondható, hogy a pedagógusok valamennyire igyekeznek elérni, hogy a gyermek tudja követni az óra folyamatát. A pedagógusok legalább 30%-a igyekszik, hogy a gyermek sem maradjon le az általa közölt információkról. Ugyanakkor csak kevés pedagógus foglalkozik azzal a problémával, hogy a gyermek folyamatosan részt tudjon venni és képes legyen követni a tananyagot. Frontális oktatásnál különösen nagyon energiaigényes a tananyag folyamatos követése, ami fokozott figyelmet követel(ne) a hallássérült gyermektől. A figyelem megtartását csak folyamatos visszacsatolással (feedback) lehet elérni. A pedagógusok 67%-a foglalkozik külön is a gyermekkel óra után, hiszen erre valószínűleg szükség is van, mivel majdnem biztosra vehető, hogy az elhangzott információkból valami kimarad számára.

Akár frontális oktatásról van szó, akár nem, a hallássérült gyermekek többségének szüksége van arra, hogy padtársa vagy osztálytársai kisegítsék. A gyerekek többségét (90%-ot) segítik osztálytársai, ha kommunikációs problémája akad. Ugyanakkor ez a kérdés részekre bontva viszonylag gyenge aktivitást mutat az osztálytársak részéről. Ezt következő módon teszik: 51%-uk elismétlik a kérdést, ha valamit nem értett meg a gyermek. Rendszeresen elmondják neki azt, amit nem értett meg a pedagógusok 24%-a szerint, 40%-ban pedig a gyermek mellett ülő osztálytárs segít.

A pedagógusok felsorolták, hogy melyek a hátráltató tényezők az együttnevelés folyamán. 7,1%-ban jelölték meg hátráltató jellemzőnek, hogy a gyermek nem együttműködő, 10%-uk szerint keveset foglalkozik otthon a tanulással. A 10% nagyon magas arány, mivel éppen az integrált oktatás során nagyobb hangsúlyt helyeznek a „kötelező többletmunka”-ra. 5,7%-ban a szülők nem foglalkoznak eleget a gyermekkel, de a pedagógusok többsége magát a hallássérülést jelölte meg mint hátráltató tényezőt. Ezen a hallássérülésből adódó másodlagos kihatások is érthetőek, mint például a szövegértés, beszédmegértés, szókincs stb.

#### **7.8. Szociális beilleszkedés**

A szociális beilleszkedés egy következő tényező, amely kihat a hallássérült gyermek integrációjára. Önbizalmát, az iskolába járás örömeivel és kudarcával együtt járó dolgokat nagymértékben befolyásolja az osztálytársaival való kölcsönös kapcsolat. A jó osztályközösség sokat segít abban, hogy a hallássérült tanuló jól ítélje meg halló társait és a saját magáról kialakuló önkép is reális legyen. Az egymást elutasító, nem megfelelő osztályközösség nyomásgépesítően hat az emberre, nem alakulhatnak ki megfelelő kapcsolatok és a hallássérült tanuló önértékelése és társainak megítélése sem lehet reális. Kérdőívünk összeállításakor ezért a szociális beilleszkedés is hangsúlyt kapott. Az ezzel kapcsolatos kérdéseket a szülői kérdőív IV. része tartalmazta. Az 1. kérdés vonatkozott arra, hogy a gyermek hogyan alkalmazkodott az iskolai körülményekhez. Ezen elsősorban a halló gyerekekkel való együttnevelés tényét értjük. Azután a halló társakhoz való alkalmazkodást kérdeztük. Majd azt, hogy elfogadták-e gyermekét az osztálytársai, vannak-e barátai és hány (Sz. IV./4., IV./5.). Találkozik-e a gyermek hallássérült kortársakkal iskolán kívül, és milyen

alkalommal. Fontosnak tartja-e a szülő, hogy a gyermek hallássérült kortársakkal is kapcsolatban legyen. Van-e a gyermeknek kisebbségi érzése azért mert hallássérült? Sz. IV./9., IV./10., IV./11.) A kisebbségi érzése egyenes arányban áll-e azzal, ahogy egyre jobban tudatosítja saját akadályoztatását, és minél inkább elutasítók vele szemben az osztálytársak. Pontosan ezért lényeges, milyen mértékben kap helyet a család életében az iskolai történések megbeszélése. Ezt vizsgáltuk a 12. kérdésben. A 13. kérdésben pedig azt, hogy szokott-e a gyermek önmagától beszélni, örömet, bánatát megosztja-e szüleivel.

A hallássérült gyermekek többségének nem okozott problémát alkalmazkodni az új iskolai körülményekhez (82,9%, 58 fő). 15,7% (11 fő) szülő állította, hogy gyermekének problémája volt. Mindkét kérdés nyílt volt, ezért a szülők kifejtették véleményüket. A két negatív illetve pozitív kategórián belül felállítottunk további – a szülő által jellemzett – tényezőket. A kevesebb kudarc és nagyobb arányú siker felsorolása remélhetőleg a tényleges számot tükrözi. Ugyanakkor kérdésünkre való válasz inkább a dominánsabb állapotot tükrözi. Nem minden szülő fejtette ki bővebben véleményét, páran megelégedtek a „nem volt problémája” válasszal. A bővebben kifejtő szülők véleményeit tartalomelemzésnek vetettük alá. A kategóriákon belül a sikeres beilleszkedés tényezőit az alábbiakban vázoljuk fel. Nem volt probléma a következő esetekben:

1. A gyermek pozitívan ítélte meg az iskolakezdést:

„Nagyon várta már az iskolát.” – 1 fő

2. A gyermek képes túltenni magát kezdeti féltelmein:

„Először egy kicsit félték, de aztán feloldódik.” – 3 fő

3. A szülő igyekezett gyermekét kellően felkészíteni az együttnevelésre:

„Úgy gondolom, kellően felkészítettük őt s így izgalommal várta az iskola kezdetét. Teljesen természetesen zajlott minden.” – 2 fő

4. A gyermeket osztálytársai elfogadták, jelenlétéből nem csináltak problémát:

„Nem volt problémája, mert az iskolatársai hamar befogadták.” – 3 fő

5. Kölcsönös elfogadás szükséges, amelyhez nagyban hozzájárul a pedagógusok és a szülők elfogadása.

„A többi gyereknek meg kellett ismernie, alkalmazkodni kellett, és elfogadni a másságot, nagy segítséget nyújtottak ebben a pedagógusok és a szülők, kivéve egy párat.” – 6 fő

6. A gyermek önmagától is igyekszik beilleszkedni társai közé:

„Elég hamar alkalmazkodik, barátkozik, talpraesett, szófogadó.” – 9 fő

7. A hallássérült gyermek beilleszkedését segítette idősebb testvére:

„A testvére is ebbe az iskolába járt, és ez sokat segített neki. Nagyon inspirálta őt, hogy itt megmutathatja, hogy ő is olyan, mint a többi társa, felvette a versenyt velük.” – 1 fő

8. A hallássérült gyermek együtt járt a többi gyermekkel már óvodába, tehát az ismeretség megkönnyítette a beilleszkedést.

„Sokan mentek együtt tovább az óvodából.” – 1 fő

A fentebb felsorolt pozitív tényezők bizonyítják, hogy az egymás iránti kölcsönös empátia, alkalmazkodás sokat lendíthet a hallássérült gyermek beilleszkedésén. Ugyanakkor nem zárható ki az sem, hogy bár a pozitív befogadás a jellemzőbb, a dominánsabb, de előfordulhatnak negatív jellemzők is. Ezt a jelenlegi társadalmi elfogadás és a sérültek iránti megközelítés személete miatt nem is lehet csodálni.

A problémák tartalmi elemzése után a következő kategóriákat állítottuk fel:

1. Több szülőt zavarta a „más” gyermek jelenléte:

„Nehezen illeszkedett be, nem fogadták el a szülők.”

2. A többi tanuló elutasító magatartással állt a hallássérült gyermekhez:

„Volt néhány gyerek, aki nem fogadta el. Rendkívül fontos a pedagógus odafigyelése, empátiája.”

3. A gyermek magától nem igyekszik beilleszkedni:

„Nehezen alkalmazkodó.”

4. A gyermekben rejlő szubjektív tényezők nem megfelelőek:

„Gyengébb képességű, később érő típus.”

5. A gyermek nevelése nem arra irányult, hogy önmagának is igyekeznie kell beilleszkednie:

„Az elején furcsa volt neki, hogy nem ő a világ közepe, hiszen ha otthon egy új szót, kifejezést mondott, mindenki körülsimogatta.”

„Az utasításokat nem mindig tartja be.”

6. A gyermek nehezen „megközelíthető”, magába forduló típus:

„Nagyon visszahúzódó, csendes, alig mert megszólalni, új lett a környezet.”

„Érzékeny, eleinte félreértett egyes szituációkat, ezért nehezen barátkozott.”

7. A hallássérült gyermeket zavarta, hogy nem tud maradéktalanul részt venni a kommunikációban, beszélgetésben:

„Kimaradt sok beszélgetésből.”

„Nem értette, amit mondanak körülötte.”

A válaszokból jól kivehetők az egyes konfliktusok az integrációban szereplők között. Pl., már korábban találkoztunk azzal a ténnyel, hogy a többi gyermek szülője ellenezte az integrációt. Ez sajnálatos, hogy nem tudnak pozitívabban viszonyulni a másság elfogadásához. Ugyanakkor reméljük, hogy az idők folyamán ez a megközelítés is változni fog. A másik felsorolt tényező szerint a gyermek azért nem tud részt venni a kommunikációban, mert nem ért meg maradéktalanul mindent, ami elhangzik körülötte. A csoportos kommunikációban való részvétel nehézsége miatt a gyermek valóban úgy érezheti, hogy nincs minden rendben, mert nem tud a közösség teljes értékű tagja lenni, mivel nem tud maradéktalanul bekapcsolódni a beszélgetésbe. Sajnos, ez az integrált nevelés egyik hátráltató tényezője, amellyel a jövőben behatóbb kutatás keretén belül kellene foglalkozni.

A szülők többségének (77,1%, 54 esetben) véleménye szerint a gyermek be tudott illeszkedni és alkalmazkodni tudott a társaihoz. 22, 9% (16 fő) szerint pedig problémája volt. Ebben az esetben is tartalomelemzésnek vetettük alá a válaszokat, majd a következő válaszkategóriákat hoztuk létre:

1. A gyermek korai gyermekkorától járt halló közösségbe, ezért megszokta ezt a környezetet:

„Egészen pici korától halló emberekkel volt körülvéve, óvodában pedig megszokta a társak jelenlétét.”

„2 testvére van, megszokta a halló társakat.”

„Óvodába is hallók közé járt, megtanulta megértetni magát, örömmel várta az iskolát.”

2. A gyermekben igyekezete, pozitív tulajdonságai „háttérbe szorították” a hallássérülést:

„Nagyon sok szeretetet tud adni, segítőkész, szeret közösségben lenni.”

„Olyan egyéniség, aki köré gyülekeznek a gyerekek, nagyon sokan szeretik.”

„Érdeklődő, cserfes, találékony.”

3. A hallássérült gyermek elfogadta önmagát, így mások is őt:

„Nem zavarja, hogy ő hallókészüléket visel, a többi meg nem.”

„Elfogadta önmagát”.

4. Alkalmazkodóképes:

„Könnyen alkalmazkodott, hamar barátokra lelt.”

A fentiekből kitűnik, hogy elsősorban a gyermeknek magának kell igyekeznie elfogadtatni önmagát, éreztetni a többiekkel, hogy közösségben van a helye. Bár ez nem jelenti azt, hogy állandóan fennáll a befogadás állapota, a kirekesztettséget a változó kortársi kapcsolatok miatt nem lehet teljesen kizárni.

A beilleszkedés területén jelentkező problémákat is tartalomelemzésnek vetettük alá, válaszkategóriákat viszont nem állítottunk fel, mivel a problémák között erős az átfedés. A gyermeknek a kommunikációban akadtak problémái, mert hol ő nem értette a mondottakat, hol pedig a többi gyermek nem értette, amit ő mondott. Ennek kapcsán nem tudott a hallássérült gyermek maradéktalanul bekapcsolódni a beszélgetésbe és játékba:

„Nem mindig érti társai beszédét, nem tudja magát jól kifejezni.”

„A gyerekek nem értették meg.”

„Nehezen barátkozik, a beszélgetésükbe nem tudott úgy bekapcsolódni, mint egy épp hallású gyermek.”

„Néha még az elején kiközösítették, mert nem értették, amit mond.”

„Beszédét nehéz volt kívánni. A rövid szünetben inkább azzal beszélt a gyermek, akivel gyorsabban tudott kommunikálni.”

„Nem tudott könnyen bekapcsolódni minden játékba, emiatt nem is vonták be, kevésbé barátkoztak vele.”

„Nagyon érzékeny, hamar megérzi, ha valaki lenézi, kibeszéli, sugdos róla. Ha a pedagógus nem figyel az apró csínyekre, nagyon elfajulhatnak a dolgok.”

„Néha problémája van, mert nem azonnal érti meg, ha szólnak hozzá.”

A fentiekből tehát kitűnik, hogy elsősorban az egymás megértése, elfogadása jelenti a fő problémát. A gyermekek időnként elvesztik türelmüket amiatt, hogy nagyobb figyelmet kell mutatni hallássérült tanulótársuk iránt. Ilyenkor a gyermeknek továbbra is pozitív hozzáállást kellene tanúsítania, és a pedagógus jó szeme, empátiája, a szülő figyelme segíthet az esetleges kommunikációs nehézségek leküzdésében. Mivel a gyermek iskolalátogatási időszakában a kommunikációs problémák mindig is jelen lesznek, a szülő csak javasolni tudja, milyen stratégiát alkalmazzon a gyermek, hogy minél jobban meg tudja érteni a körülötte elhangzó beszédet. Pl., javasolhatja, hogy a gyermek bátran szólaljon fel, amennyiben nem értette a mondottakat, hogy ő is szeretné megérteni társai beszédét. Nem szűgyen ez, sőt, kifejezetten szükséges, hogy a kortársak mindinkább tudatára ébredjenek a hallássérült gyermek szükségleteire.

62.sz. táblázat

A szülő megítélése hallássérült gyermekének elfogadásában

	N	%
respektálják őt	9	12,9
segítenek neki	30	42,9
passzívan viszonyulnak hozzá	6	8,6
egyéb	11	15,7
segítenek neki, mások passzívan viszonyulnak	3	4,3
respektálják és segítik	10	14,3
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A szülők általában úgy ítélik meg, hogy gyermekét elfogadják az osztályközösség tagjai. A többség segít neki 42,9% (30 fő), 12,9% (9 fő) respektálja, ami viszont nem jelent automatikus segítséget, csupán annyit, hogy nincs ellenükre jelenléte. 4,3% (3 fő) említi a vegyes társaságot, azaz azt, hogy segítenek is, ugyanakkor passzívan is viszonyulnak a gyermekhez. Az „egyéb” között a szülők 15,7%-a (11 fő) a következő példákat említi:

„Van, aki csúfolja a hallása miatt.”

„Először kinevették, majd passzívak lettek.”

„Sajnos mindig van az osztályban 1-2 gyerek, aki piszkálja, ez megviseli időnként. A többség elfogadja.”

A hallássérült gyermek számára valóban nem kedvező, ha nyílt csúfolódás tárgya lesz az osztályközösségen belül. Ugyanakkor az integráció folyamán ezzel a tényezővel is számolni kell, mint ahogyan azzal, hogy eltérő gondolkodású gyermekek kerülnek össze egy csoporton belül. A „más” gyermekek befogadása még mindig nem teljesen természetszerűleg történik. Mindenképpen igyekezni kellene osztályfőnöki órán, gyógypedagógus bevonásával megértetni a gyermekekkel a negatív dolgok helytelenségét. Ugyanakkor nem biztos, hogy a pedagógus,



gyógypedagógus jóindulata ki tudja védeni ezeket a támadások, illetve meg tudja kímélni a gyermeket attól, hogy csúfolódás tárgya ne legyen.

A pedagógusok az osztályban a gyermek szerepét a következőképpen ítélték meg: 4 fő szerint vezéregyéniség, 11 fő szerint eléggé magányos, 61 fő szerint vannak barátai. A magányosnak ítélt 11 hallássérült gyermekkel véleményünk szerint behatóbban kellene foglalkozni. Nem tesz jót a gyermek lelkivilágának, önbizalmának, ha az osztályban, közösségben nem találja helyét, mert így gyakran kimarad az erre a korra jellemző játékokból, élményekből, és ez végső soron traumatizáló a számára. Ilyenkor el kell gondolkodni azon, hogy a gyermeket nem kellene-e áthelyezni egy másik osztályba, amennyiben ott megértőbb, összetartóbb gyerekek vannak. A szociális integráció ugyanis ebben az esetben kudarcot vall.

63.sz. táblázat

*Milyen szerepe van a hallássérült gyermeknek az osztályban*

	N
vezéregyéniség	4
elég magányos	11
vannak barátai	61

A szülők többsége kedvezőbben ítélte meg, hogy vannak-e gyermekének barátai az iskolában. 98, 1%-uk (69 fő) szerint vannak barátai, a pedagógusok 87,1%-ával (61 fő) szemben. Az eltérő megállapítások a következő tényezőkkel lehetnek összefüggésben: a szülő elsősorban a gyermek véleményére alapozza megállapítását, míg a pedagógus közvetlen megfigyelője lehet az osztályban történő eseményeknek, a gyermekek egymáshoz való viszonyulásának.

64.sz.táblázat

*A gyermek barátainak létszáma a szülő szerint*

	N	%
1	5	7,1
2 - 3	21	30,0
4 vagy több	37	52,9
nincs	4	5,7
összesen	67	95,7
adathiány	3	4,3
összesen	70	100,0

A szülők bevallása szerint a gyerekek 52,9%-ának (37 fő) négy vagy még több barátja van. A kapott adat nem szignifikáns az osztályfokkal. Tehát a kialakuló kortársi kapcsolatok a „más” gyermekhez nem kötött valamiféle életkorhoz. A baráti kapcsolatok kialakulása mindkét félen múlnak, az egymást elfogadó empátikus képességeken, az egymás iránti érdeklődés pozitív hatásaként. Ezek az adatok tudatában nem lehet a kortársak befogadásának mértékét az életkorhoz kötni. A barátok száma továbbá nem mutat összefüggést a gyermek kommunikációs nehézségeivel, tehát azzal, hogy mennyire támaszkodik a gyermek szájáról olvasásra. Pedig minél jobban támaszkodik a szájáról olvasási képességeire, annál valószínűbb, hogy nehezebben érti meg társai beszédét, és ezáltal többszöri visszakérdezésre van szüksége. A többszöri visszakérdezés ugyanakkor egyes gyermekekben nagyobb türelmet-lenségérzetet vált ki, s ez kommunikációs akadály. Vizsgálati mintánk szerint azonban nem a kommunikáció az akadály a baráti kapcsolatok kialakításában, hanem sokkal inkább a gyermekekben rejlő szubjektív tulajdonságok. Az egymáshoz való pozitív alkalmazkodás sokat lendíthet a másság elfogadásában.

A szülők válaszai 3:4 arányban oszlanak meg arról, hogy hallássérült gyermekük találkozik-e hallássérült kortársaival az iskolán kívül vagy nem. 42,9% (30 fő) vallotta, hogy igen és 57,1% (40 fő) azt, hogy nem. A kapott adat nem szignifikáns a gyermek hallássérültségének súlyosságával és azzal sem, hogy mennyi barátja van a gyermeknek az iskolában. Feltételezésünk szerint tehát a gyermek saját

érdeklődésének, illetve a szülő ez irányú motivációjának tudható be, hogy a gyermek iskolán kívül találkozik-e hallássérült kortársaival, annak ellenére, illetve éppen azért, mert nem jár velük azonos iskolába. A halló gyerekekkel iskolán kívül a hallássérült gyermekek 97,1%-a (68 fő) találkozik valamilyen formában. A legtöbb gyermek valamilyen közös játék, rendezvény alkalmával. Ezek a találkozások azért bírnak jelentőséggel a hallássérült gyermek számára, mert általuk megismerkedhet hasonló problémával küzdő gyermekekkel is. Ilyen találkozások alkalmával időnként életre szóló barátságok szülehetnek.

65.sz. táblázat

*Milyen alkalommal találkozik a hallássérült gyermek halló társaival iskolán kívül?*

	N	%
közös játék, rendezvények, mozilátogatás	37	52,9
tanfolyamon	1	1,4
soha	1	1,4
naponta	17	24,3
szomszéd gyerekekkel	3	4,3
interneten szerzett barátaival	1	1,4
összes válasz	60	85,7
adathiány	10	14,3
összesen	70	100,0

Halló gyerekekkel a hallássérült gyermekek többsége találkozik. Ugyanakkor nem minden válaszból derült ki, hogy milyen alkalommal. A nyílt kérdésben nagyon kevés szülő válaszolta, hogy tudatosan választ e gyermeke számára valamilyen szakkört (1 fő - 1,4%). Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy az otthoni tanulás elég sok időt elvesz a szülőtől is és a gyermektől is, tehát kevés a „többletenergia“, az alacsony létszám azonban meglepő. Az alsó tagozaton különösen inkább az iskolával kapcsolatos egyéni segítség kerül előtérbe, mint valamilyen szakkör. Ugyanakkor a szülők legalább közös játék vagy különböző gyermekeknek szóló rendezvények által igyekeznek a gyermeküket hasonló korú gyermekek társaságába bevonni, (52,9%, 37 fő). A gyermekek 4,3%-a (3 fő) találkozik rendszeresen a szomszéd

gyerekekkel, ennek előnye a lakhely közelsége, a gyermekek között szorosabb barátság is szövődhet. Ezek a találkozások nem kell, hogy tartósan bizonyuljanak, és más jellegűek, mint egy tudatosan szervezett tanfolyam látogatása. Az internet és az általa kapott információk ma már szinte mindenki számára elérhetőek. Ezért nem meglepő, hogy egy középiskolás az internet segítségével próbál barátokat szerezni, bár semmi sem garantálja ezeknek a barátságoknak a tartóságát (1,4%, 1 fő). Az internetes Chat programok nem adják vissza azt a tapasztalatot és élményt, amit egy személyes találkozás adhat, így bárki le is tagadhatja a vele kapcsolatos információkat.

A szülők többsége támogatja, hogy gyermeke az integrált oktatás és a halló gyermekekkel való barátság kialakítása mellett hallássérültekkel is találkozzon, és ezáltal megismerhesse mindkét kulturális környezetet. Teszik ezt annak ellenére, hogy gyermekük helytállását a halló világban szeretnék megalapozni. A kapott adatok szignifikanciát mutatnak azzal, hogy a hallássérült gyermek valóban találkozik hallássérült kortársaival ( $\chi^2=11,245$ ,  $p=0,001$ ). Feltételezzük tehát, hogy a szülő maga is támogatja, hogy gyermeke megismerje a hozzá hasonló problémával küszködő gyermekeket. A szülő ez irányú támogatása viszont nem mutatott szignifikáns összefüggést azzal, hány gyermeknek van az iskolában barátja vagy, hogy vannak –e barátai egyáltalán.

66.sz. táblázat

*Fontosnak tartja-e a szülő, hogy hallássérült gyermeke elsajátítsa a jelnyelvet?*

	N	%
igen	23	32,9
nem	44	62,9
nem tudom	2	2,9
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

A hallássérült gyermekekkel kapcsolatos barátság alapjául szolgált az a kérdés, mennyire támogatja a szülő, hogy hallássérült gyermeke elsajátítsa a jelnyelvet. Hallássérült közösségben ennek használata természetesnek vehető, egyrészt egymás expresszív gondolatainak megértésében, másrészt a jelnyelv a siket kultúra egyik eleme, tehát amennyiben gyermekük hallássérültek közé kerül, önkéntelenül is ráébredhet ennek „kényszerű” használatára, hiszen ebben a kulturális közegben ez természetes. 32,9% (23 fő) helyeselte, 62,9% (44 fő) ellenezte, 2,9% (2 fő) nem tudott állást foglalni e kérdésben. A szülő egyetértése abban, hogy fontos-e gyermeke számára a jelnyelv, nem mutatott szignifikáns összefüggést azzal mennyire támaszkodik a szájáról olvasásra a gyermek. Tehát a szülő jelnyelv iránti motivációja spontán érdeklődésből ered, nem függ össze a hallássérülés „látványosságával.”

67.sz. táblázat

*A gyermeknek van-e kisebbségi érzése azért, mert hallássérült*

	N	%
igen	9	12,9
nem	18	25,7
néha	37	52,9
az iskolába lépéskor volt	1	1,4
nem tudjuk megítélni	5	7,1
összesen	70	100,0

Az integráció sokféle emberi kapcsolatot és kölcsönös megértést, illetve elutasítást hordoz magában. A másság megélése, a „valamiben különböző, mint a többi”, mindegyik fogyatékos gyermekre másként hat. A túlságos elutasítás, közömbösség, kommunikációhiány, kommunikációban való részvétel lehetetlensége kisebbségi érzést okozhat a hallássérült gyermekben, ez az együttesen nevelt hallássérült gyermekek esetében más-más mértékű lehet. Vizsgálati mintánkban az alkalmasszerű előfordulás a leggyakoribb 52,9% (37 fő). Soha nem lehet kizárni ugyanis, hogy a gyermek váratlan események keresztútjába kerül, nem tudja hirtelen, mi történik körülötte, és nem érti az emberek eltérő reakcióit. Az, hogy

mindenki más tudja, mi zajlik az események középpontjában, maga a gyermek pedig nem, ennek tudata a legbosszantóbb. Az, hogy egyre mások segítségére szorul, idegesítő, zavaró is lehet. A szülők szerint a gyermekek 12,9%-ában (9 fő) határozottan megnyilvánul a kisebbségi érzés, míg 25,7%-uknál (18 fő) nem. 7,1% (5 fő) ezt sajnos nem tudta megítélni. Az egyik oldalon ez meglepő, hiszen ha a szülő lelkiismeretes, és jól ismeri gyermekét, észrevehetné, hogy valami nyomasztja. A másik oldalon a hallássérült gyermekben ez szégyenérzetet is kelthet, ezért inkább megtartja magának, mintsem szülőjének bevallja.

Mindenképpen fontos, hogy az iskolában történő napi eseményeket, a tanórai, fejlesztő felkészítéssel kapcsolatos problémáit a szülő gyermekével rendszeresen megbeszélje. Ekkor derülhetnek ki az együttnevelés pozitívumai, illetve negatívumai, persze mindez csak a gyermek szemszögéből nézve. A szülők 88,6%-a (62 fő) rendszeresen megkérdezi gyermekétől az iskolában történő eseményeket, 11,4%-uk (8 fő) alkalmanként. Ebben az esetben feltételezhető, hogy a szülők a gyermekre bízzák az esetleges belső pszichikai problémák kezelését és ő, mint felületes szemlélő figyel. Egy szülő sem állította, hogy ami lényeges, arra nem figyelne oda, hiszen ez arra mutatna rá, hogy ignorálja hallássérült gyermeke oktatási problémáit. Fontos lenne, hogy a gyermek és a szülő napi kapcsolata során megbeszélnének mindent, ami a gyermeket zavarja, és a szülő osztogna a gyermek napi örömeiben is. Így a szülő is érezhetné, hogy gyermeke mennyire érzi magát egyenrangú tagnak osztályközösségében. A gyermekek többsége rendszeresen elmondja szülőjének, milyen gondjai vannak az iskolában 61,4% (43 fő), alkalmanként beszámol gondjairól a megkérdezettek 18,6%-a (13 fő), 15,7% (11 fő) pedig arról számol be, hogy gyermekén azonnal meglátszik, ha valami nincs rendben.

68.sz. táblázat

*A gyermek szokott-e önmagától beszélni arról, ami a lelkét nyomja*

	N	%
magától soha	3	4,3
rendszeresen elmondja, milyen gondjai vannak az iskolában	43	61,4
alkalomszerűen	13	18,6
ha szomorú, mindjárt meglátszik rajta	11	15,7
összesen	70	100,0

Összefoglalva elmondható, hogy a szociális beilleszkedés terén tapasztalhattunk negatív és pozitív összhatásokat is. 77,1% szerint a gyerek be tudott illeszkedni az iskolai életbe. A legtöbb hallássérült gyermeknek a szülők szerint van barátja az iskolában (98,1%), ugyanakkor a szülők 42,9%-a fontosnak tartja azt is, hogy a gyermekük megismerje a hozzá hasonló problémával küszködő hallássérült gyermekeket. A halló gyermekek pozitív hozzáállása, megközelítése mindenképpen sokat lendíthet a hallássérült gyermek önbizalmán és azon, hogy fel tudjon zárkózni társai közé. A tanulók 70,1%-a viszonyult a gyermekhez pozitívan, de ez a szám nagyon alacsony. A bántó, semleges, passzív viselkedés mindig erősebben hat az emberre. Az, hogy a gyermek támogatást kap és úgy érzi azért, hogy nem hall jól, még teljes értékű ember, sokat segíthet tanulmányi előmenetelében. A gyermekek 24,3%-a saját bőrén tapasztalja a kirekesztettség érzését. Ez sajnos, elég kellemetlen, hogy ha a meglévő kommunikációs akadályok mellé még az egymás iránti tolerancia és megértés is hiányzik. Ilyenkor a gyermek eleshet azoktól az élményektől, játékoktól, amelyek az ő korában nemcsak szükségesek, de hasznosak is lehetnek, hiszen a gyermek csak így ismerheti meg a körülötte zajló világot. Az énkép formálásában is jelentős szerepet kap mások magatartása. Ugyanakkor az élet során is gyakran tapasztalhatjuk a fogyatékosokkal szembeni merev ellenállást, elutasítást. Ilyen szempontból tekintve az integráció az életre nevel. Arra viszont vigyázni kell, hogy ez az életre nevelés ne legyen kizárólag traumatizáló hatással a gyermekekre. Amennyiben a gyermek nem találja helyét az osztályközösségen belül, érdemes elgondolkodni azon, hogy jó csoportba, osztályba került-e. Senki nem

tagadhatja meg ugyanis tőle azt az esélyt, hogy élete folyamán igazi barátokat szerezzen.

### **7.9. A pedagógus és a szülő kapcsolata**

Kérdőíveink záró részében kérdeztünk rá a szülő és a pedagógus együttműködésére. E kölcsönös információcsere nagyban hozzájárulhat, hogy mindkét fél bővítse tudását a hallássérült gyermekről. Egyrészt a szülő megfogalmazhat bizonyos kéréseket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a gyermek részt tudjon venni az iskolai életben. Ugyanakkor a pedagógus is megfogalmazhat bizonyos igényeket, elvárásokat, félelmeket a hallássérült gyermekkel kapcsolatban. A kölcsönös véleménycsere mindkét félnek segíthet abban, hogy tisztábban, csiszoltabban láthassa a hallássérült gyermek oktatásba való beilleszkedését. A szakirodalom az integrált oktatás sikerességének egyik kritériumát abban látja, hogy a szülők elégséges módon és rendszeresen foglalkoznak-e gyermekükkel, hiszen az ő napi megsegítésük nélkül a tanórákon a gyermek nehezen fog haladni. Az együttműködésre vonatkozó kérdések a szülői kérdőívben az V. rész 1.,2. kérdésben szerepeltek. A pedagógusi kérdőívben pedig VI. rész 1.,2.,3. kérdése vonatkozott erre.

A szülő és a pedagógus együttműködése és kooperációja attól függ, hogy a partnerek mennyire veszik komolyan a gyermek integrációját. A pedagógusok többsége úgy ítélte meg, hogy jó az együttműködése a szülővel 65,7% (46 fő). 25,7% (18 fő) szerint átlagos, ritkán találkoznak 5,7% (4 fő).



69.sz. táblázat

*A pedagógus együttműködése a szülővel – a pedagógus szerint*

	N	%
jó	46	65,7
átlagos	18	25,7
ritkán találkoznak	4	5,7
összes válasz	68	97,1
adathiány	2	2,9
összesen	70	100,0

A pedagógusok többsége szerint a gyermek jó családi háttérrel rendelkezik. 91,4% (64 fő) jó, 5,7% (4 fő) nem jó családi háttérrel rendelkezik. Érdekes volt megfigyelni, hogy a pedagógus akkor is jó családi háttérként jellemezte az integrált hallássérült gyermekeket, ha a szülő egyedül nevelte gyermekét. Mindenképpen pozitívnak tudható be, hogy a szülő annak ellenére, hogy rengeteg teendő hárul rá, eredményesen meg tudja oldani a gyermekével való délutáni foglalkozást. Elmondható, hogy a családi háttér és a támogatás jelentős szerepet játszik a hallássérült gyermek együttnevelése szempontjából. Minél harmonikusabb a családi környezet a gyermek annál kiegyensúlyozottabban érezheti magát.

70.sz. táblázat

*A szülő elégséges foglalkozása a hallássérült gyermekkel – a pedagógus szerint*

	N	%
rendszeresen foglalkoznak vele	59	84,3
nem foglalkoznak vele rendszeresen	4	5,7
mindig más foglalkozik vele	1	1,4
egyéb	4	5,7
összes válasz	68	97,1
adathiány	2	2,9
összesen	70	100,0

A pedagógusok többsége szerint a szülők – lehetőségeikhez mérten – rendszeresen foglalkoznak gyermekükkel (84,3% - 59 fő). Lényeges szempont, hogy mennyire foglalkoznak a hallássérült gyermekkel otthon, hiszen a napi kommunikációtól kezdve a közös tanuláson át egészen a kortársakkal való kapcsolatteremtésig sokféle gond fennállhat. Mellőzik a rendszeres foglalkozást a hallássérült gyermekkel a pedagógusok szerint a szülők 5,7%-a (5 fő), egy pedagógus véleménye szerint mindig más foglalkozik vele (1,4%), ami biztosan nem szerencsés, hiszen így a gyermektől a napi tanulás során mindig mást vár el, másra helyezi a hangsúlyt. 5,7% (4 fő) egyéb tényezőkkel indokolta meg a gyermekkel való törődést.

A szülők jó együttműködése a pedagógussal és a pedagógus szerint a szülők elégséges foglalkozása nem mutat szignifikáns összefüggést. Tehát az, hogy a szülő szerint az együttműködés rendben van, a pedagógus viszont nem ért egyet azzal, ahogyan a szülők foglalkoznak a gyermekkel.

71.sz. táblázat

*A szülő megítélése abban, hogy mennyire fogadja el gyermekét a pedagógus*

	N	%
nem volt ellenükre	59	84,3
volt probléma valamelyik tanárral konkrét esetben	5	7,1
nem tudom megítélni	1	1,4
is - is	1	1,4
összes válasz	66	94,3
adathiány	4	5,7
összesen	70	100,0

A szülők véleménye szerint a pedagógus 84,3%-a (59 fő) elfogadta a gyermeket. A pedagógusok elfogadása a legalapvetőbb „követelmények” közé tartozik az integrált nevelés folyamán, és ez az elfogadás még önmagában nem is garantálja a SNI gyermek szükségleteinek kielégítését. A szülők 7,1%-a (5 fő) indokolta meg valamivel a problémás beilleszkedést. Ezek a következők voltak:

- „Nem voltak megfelelően inkluzívák” – nyilván a pedagógusok nehezen birkóztak meg azzal a ténnyel, hogy a másság elfogadása és az ezekhez való oktatási programok igazítása természetes velejárója kellene hogy legyen a pedagógiai munkának, bár sokszor még nem az. A pedagógusok gyakran nem akarnak felvállalni valamiben „más” gyermeket, mint a többi, mert a differenciált tananyagkezelés többletmunkát igényel.

- „Jelenleg történelem tárgyból merültek fel nehézségek, a számonkéréssel kapcsolatban” – itt nyilván a pedagógus nem vette kellő figyelembe a hallássérült tanulóval való más oktatásszervezési, számonkérési feladatokat, amelyekhez a tanulónak joga van. Ez pedig nem jelent kivételezést, hanem csak más formájú számonkérési módot.

- „Az általános iskolában nem tudták kezelni a helyzetet”.

- „A tanárok félték, nem tudnak majd megbirkózni vele, mert nem volt tapasztalatuk.”

- „Remélem, hogy miután a tanár gyakorlatra tesz szert segítségünkkel – rugalmasabb lesz”, – nyilván a pedagógusnak nem volt tapasztalata a hallássérült gyermekkel, ezért nem is tudta megfelelően adaptálni oktatásszervezési módszerét úgy, hogy az a hallássérült gyermek számára is elérhető legyen. Abból a szempontból ez érthető, hogy a pedagógus tanulmányai során nagyon kevés olyan szakmai tudást szerez, amely a sajátos nevelési igényű gyermekek tanításával lenne kapcsolatos.

- „Az igazgatóhelyettes elutasított minket, ezért az önkormányzathoz fordultam segítségért” – sajnos, még mindig előfordulnak helyzetek, amikor a sajátos nevelési igényű gyermeket „nemkívánatosnak” tartják a többségi intézményekben.

- „Zajban nem hallja az utasításokat, felszólításokat, a félreértett információ miatt a gyermek nem teljesítette a feladatot.” Ezt a pedagógus nem vette figyelembe, és értékelése ugyanúgy zajlott, mint a többi gyermeké.

A szülők megítélése szerint 82,9% (58 fő) tartja jónak együttműködését a pedagógusokkal. A szülők indokaik között elsősorban a pedagógusok megértése és együttműködési készsége szerepel. Öröndetes, hogy vannak pedagógusok, akik szívügyüknek tartják a gyermek megsegítését lehetőségeikhez mérten:

- „A tanítónő nagyon odafigyel a kislányra, képzi magát – tanfolyamon vesz részt a hallássérült gyermek neveléséről, tanításáról. Szívügye, hogy kislányomat a hallók között tanítsa mindenre.”

- „Minden nap találkozunk és meg tudjuk oldani a feladatokat, problémákat.”
- „A gyermek érdekében összedolgozunk.”
- „Megértik, hogy a gyermeknek több segítségre van szüksége, és ehhez minden tőlük telhetőt megtesznek. Megbeszéljük a problémákat, segítjük egymást.”
- „Nagyon lelkiismeretes tanár, és mindig mindenben segítőkész.”

15,7% (11 fő) keveset találkozik vele.

A negatív konkrét esetek jellemzését két csoportra lehet felbontani:

A szülők nem tartják fontosnak, hogy ők tartsák a pedagógussal a kapcsolatot, mivel ezt a hallássérültek gyógypedagógusa megteszi. Másik indokként az eltérő időbeosztásukat hozták fel a szülők hiányára: „Vagy nincs bent reggel, vagy már nincs bent délután, mikor mi bemegyünk”, „Nem egyezik időbeosztásunk”. Ez nem egészen elfogadható magyarázat a szülő részéről, hiszen ha őszintén gondolják a napi tanítási megsegítést, integrációt, akkor sort tudnának keríteni a találkozáshoz másmilyen módon: telefonon, személyes látogatással a család otthonába.

Összefoglalva elmondható, hogy a szülők többsége igyekszik gyermekét otthoni foglalkozásban részesíteni, ami elsősorban a tanulásra terjed ki. Az oktatási intézmények pedagógusainak többsége is pozitívan viszonyult a gyermek integrációjához, ami elsősorban empátiájuknak, együttműködési készségüknek, lelkiismeretüknek köszönhető. Ugyanakkor az is fontos, hogy nyitottak legyenek a másság, sajátos nevelési igény kielégítésére befogadására. Mindezekhez szeretnénk hozzátenni, hogy a pedagógus empátiája, jóindulata csak töredékét teszi ki a sikeres integrációnak. Az empátia és együttműködési készségük fontos tényező, de ha nincs meg a megfelelő szakmaközi együttműködés a gyógypedagógussal a Szakértői Bizottság szakemberével, akkor nehezen lehet tudatos integrációról beszélni. A pedagógusok bizonytalansága abban, hogy nem megfelelően felkészültek a hallássérült gyermek oktatására érthető, hiszen tanulmányaik során nagyon kevesen vettek részt szakmai továbbképzésen. Ezért fontos, hogy a gyógypedagógus, a szülő is együttműködve tájékoztassa a pedagógust a gyermek sajátosságairól, igényeiről és a gyermek jogairól. A megfelelő tájékoztatással ki lehet kerülni, hogy olyan tévedések, félreértések szülessenek az iskolai számonkérésnél, amelyek mindenki számára, különösen a hallássérült gyermek számára károsak, kellemetlenek.

Különösen akkor, ha a gyermek szorgalmas és igyekvő, lelkiismeretes tanulóként van számon tartva.

### 7.10. Az integráció helyessége

Nagyon érdekes vélemények, meglátások születtek a pedagógusoknak feltett kérdésből, amely az integrált oktatás helyességét vizsgálta.

A pedagógusok többsége az integrált nevelést tartja a legmegfelelőbbnek a gyermek számára. Indokaikat tartalomelemzésnek vetettük alá, majd a következő válaszkategóriákat hoztuk létre:

1. A pedagógus az integráció helyességét az életre való felkészítésben látja, a gyermek kora gyermekkorától megszokja milyen helyzetekre számíthat az életben:

- „Ismerkedik a beilleszkedés bizonyos szabályaival, ez megkönnyítheti a későbbi társadalmi beilleszkedést is; a jó tanulók ösztönzik a tanulásra, barátok között megismeri önmagát, képességeit.”
- „Fel lehet készíteni pozitív és negatív értelemben egyaránt.”
- „Szocializálódási folyamat normál keretek között.”

#### 72.sz. táblázat

*A pedagógus megítélése abban, hogy az integrált nevelés legjobb-e a gyermek számára*

	N	%
legmegfelelőbbnek tartja	56	80,0
speciális iskola megfelelőbb lenne számára	7	10,0
mindkét hely megfelelő lenne számára	3	4,3
összes válasz	66	94,3
adathiány	4	5,7
összesen	70	100,0

2. A pedagógus a gyermek képességeit megfelelőnek tartja az integrált nevelésre:

- „Nagyon jó képességei vannak, és csökkenti magányosságát, elszigetelődését.”
- „Képes erre a munkaformára.”
- „A mindennapi élet és a halló gyermekek körében a valóság szélesebb körét ismeri meg.”
- „Kiemelkedő képességű diákról van szó.”

3. A hallássérült gyermekekre jó hatással van a meglévő iskolai környezet, és a családtól sem szakad el:

- „A sérülés mértéke olyan fokú, hogy képes az osztállyal haladni. Speciális iskolában talán nem teljesítené ennyit. Ösztönzőleg hat rá ez a közeg.”
- „Egyéni hátrányokra tudunk figyelni, azokat behozni. Valamint itt alkalom nyílik a jó képességek további fejlesztésére.”
- „Beszéde rengeteget fejlődött, nem húzzák vissza a speciális intézmény tanulói.
- „A családdal marad, és minden segítséget megkap fejlődéséhez.”
- „Kap megfelelő segítséget és jól halad.”
- „Családban, helyi közösség tagjaként nevelkedhetett és a speciális fejlesztést is helyben megkaphatta (pl. heti 5 óra logopédiai foglalkozás).”
- „Állapota javuló tendenciát mutat.”
- „Jobb tudás és készség szint, szociális magatartás fejlődése.”

4. A pedagógus szerint el lehet érni egymás kölcsönös elfogadását:

- „A környezete hozzászokik nagyobb odafigyeléshez, és neki sem jelent akkora problémát a beilleszkedés a későbbiek folyamán.”
- „Teljes értékű lehet a jó hallók között is.”

10% (7 fő) jobbnak tartja számára a speciális iskolát. A válaszkategóriák itt a következőképpen alakultak:

1. A pedagógus a kudarc okát a nem megfelelő szakmai felkészültségben látja:

- „Nem vagyunk szakemberek. A számára legmegfelelőbb fejlesztést intézeti keretek között kapná meg.”
- „Szakemberek jobban ismerik a speciális nehézségeket.”

2. A gyermek képességei gyengébbek, ezért nehezen tud felzárkózni a többiek közé:

- „Különösen nagyon le van maradva – hallássérüléssel ez nem indokolható.”

4,3% látja úgy, hogy mindkét oktatási környezet valamért jobb lenne a gyermek számára:

- „A társak húzóerőt jelentenek számára, ugyanakkor a pedagógus számára nagyon megterhelő, sok energiát von el a többi gyermektől.”

- „A közösség elfogadja, felébresztheti benne a szunnyadó tudásvágyat, aktívabbá teheti, sok kiegészítő program kinyithatja előtte a világot, ugyanakkor a speciális iskolában jobb lenne neki, mert ott szakszerűen foglalkoznának vele.”

- „Nem tudom egyértelműen eldönteni, onnan hozták el, mivel a speciális iskola keveset nyújtott a gyerek képességeihez képest. Nálunk viszont nem érvényesül eléggé.”

- „Ott hozzá hasonló sorsú gyermekek vannak.”

- „Felkészült szakemberek segíthetnék őt. Itt – a legnagyobb jóindulatunk ellenére – előfordulhat, hogy nem a legmegfelelőbb eszközt, módszert alkalmazzuk.”

A pedagógusok többsége a jövőben is vállalna integrált nevelést (60%, 42 fő). Nem vállalna 4,3% (3 fő) és csak bizonyos feltételek mellett vállalna a pedagógusok 32,9%-a (23 fő). Az utóbbi arányszámot elég magásnak tartjuk. Ismét igazolódik az, hogy határos szakmai segítség nélkül nincs eredményes integráció. A pedagógus számára mindig adódhatnak helyzetek, amelyek a hallássérült tanuló tanításában elbizonytalanítják, illetve a tanuló magatartását és beilleszkedését eltérően ítélheti meg. Fontos, hogy legyen szakember, aki ebben támogatást, eligazítást nyújt, és ez rendszeres legyen.

A „bizonyos feltételeket” a pedagógusok a szakmai segítségben, a tárgyi, anyagi feltételek biztosításában látják. Kisebb létszámú osztályokra lenne szükség, az iskola biztosíthatná a differenciáláshoz szükséges taneszközöket. Gyógypedagógusra van szükség, aki vezeti a gyermeket a rehabilitációs foglalkozásban. Szükség van a család támogató hozzáállására is:

- „Ha megfelelő szülői háttérrel és képességekkel rendelkezne, és kisebb létszámú osztályba kerülhetne.”

73.sz. táblázat

Vállalna-e a pedagógus jövőben sajátos nevelési igényű gyermeket

	N	%
igen	42	60,0
nem	3	4,3
csak bizonyos feltételek mellett	23	32,9
nem tudja	1	1,4
összes válasz	69	98,6
adathiány	1	1,4
összesen	70	100,0

- „Ha a differenciáláshoz szükséges eszközöket az iskola biztosítja, pl. megfelelő minőségű írásvetítő, mobil padok stb.”
- „Ha a külső és belső feltételek egyaránt adottak.”
- „Ne haladja meg képességeimet, megfelelő szülői háttér szükséges, megfelelő feltételek az iskola részéről.”
- „Megfelelő értelmi képesség, fejlesztőpedagógus, támogató szülői háttér, megfelelő magatartás.”
- „Szülői, szakmai segítséggel.”
- „Dupla fizetésért igen.”
- „Megfelelő tájékoztatás, esetleges felkészítés.”
- „Ha időben tájékoztatnának a szakemberek a tanulóról, módszertani segítséget kapnánk.”



74. sz. táblázat

*A pedagógus és a szülő szerint a gyermek milyen oktatási intézményben tanulhatna tovább*

	pedagógus szerint		szülő szerint	
	N	%	N	%
középiskolában	21	30,0	17	24,3
gimnáziumban	10	14,3	9	12,9
szakmunkásképzőben	5	7,1	5	7,1
még nem tudni	27	38,6	30	42,9
összes válasz	63	90,0	61	87,1
adathiány	7	10,0	9	12,9
összesen	70	100,0	70	100,0

Sok pedagógusok nem tudta megítélni, hogy milyen oktatási intézményben tanulhatna tovább a gyermek. 30% (21 fő) gondol valamilyen típusú középiskolára.

A szülők esetében is a legtöbben a középiskolai továbbtanulást helyezték előtérbe. Kevesebben gondolnak gimnáziumra, szakmunkásképzőre. A gimnáziumra feltehetően azért gondolnak kevesebben, mert ez elsősorban a főiskolai tanulmányokra készít fel. Feltételezzük, hogy kevesebben mernek gondolni főiskolára. A legtöbb szülő nem mer még iskoláskorban állást foglalni amellett, milyen oktatás lenne gyermeke számára a legmegfelelőbb. Ezért ez a kérdés nyitott maradt számukra, tehát nem tudják megítélni.

## 8. Hipotézisvizsgálat

Első hipotézisünkben feltételeztük, hogy az integrált hallássérült gyermekek elsősorban enyhe és közepesen súlyos hallássérüléssel rendelkeznek. Ez a hipotézis nem igazolódott be teljes mértékben. 44,3% volt enyhe és közepesen súlyos nagyothalló, 55,7% súlyos fokban hallássérült: nagyon súlyos nagyothallás, illetve siketség. Ezeket a szempontokat azért feltételeztük, mert az enyhébb fokú hallásvesztésnél jobb kommunikációra számítottunk, és arra, hogy a gyermek a meglévő hallásmaradványára jobban fog támaszkodni.

A kommunikációs szint vizsgálatának eredménye a következő: A gyermek szájáról olvasásának képessége és a hallássérülés foka nem mutatott szignifikáns összefüggést. Ellenőrzésképpen megvizsgáltuk a szülő és a pedagógus véleményét a gyermek szájáról olvasásának képességéről, szerintük van összefüggés.

Nem függ össze az, hogy mennyire érti a gyermek, amit mond a pedagógus, a gyermek hallássérülésével. Továbbiakban azt vizsgáltuk, van-e szignifikáns összefüggés a pedagógus és a hallássérült gyermek kommunikációjának megítélésében, illetve a hallássérülés súlyosságában. Tehát a pedagógus véleményét nem befolyásolja a hallássérülés súlyossága, a gyermek kommunikációs szintje nem áll eszerint fordított arányban a gyermek hallássérülésével. A pedagógusok a hallássérült gyermekek kommunikációját illetően a következő véleményen voltak: 35 fő szerint jól kommunikál a gyermek. 27 fő szerint beszéde nehezen érthető. 10 fő szerint csak akkor kommunikál, ha feltétlenül szükséges. Sokszor nem érti a mondottakat 15 pedagógus. A fentiek egyike sem mutatott szignifikáns összefüggést a hallássérülés súlyosságával. Míg a „kényszerű” kommunikáció sokkal inkább a gyermek igyekezetén múlik, addig a nehezen beszélő gyermekekről előbb feltételeztük, hogy befolyásolja beszédérthetőségét a hallássérülés súlyossága. Ugyanakkor ennek színvonalát befolyásolja a gyermek individuális lingvisztikai tehetségén kívül a logopédiai ellátás minősége, amely esetünkben nem jelenik meg, csak az, hogy a gyermek részt vett-e (fiatalabb korban részt vett-e) a logopédiai ellátáson.

A pedagógus együttműködését a gyermekkel nem befolyásolja a hallásvesztesség mértéke, ez nagyon individuális és a konkrét helyzet függvénye. A pedagógusok fele

úgy ítélte meg, hogy a gyermek jól beszél, ami biztosan nagyobb súllyal bír, mint az, hogy ténylegesen mennyire súlyos a hallássérülése. A gyermek beszámol a családnak az iskolai életről, illetve a pedagógussal való beszélgetés alapján a szülő képet alkot magának arról, hogy milyen módon zajlik az óra, a gyermek számára mennyire „alkalmas” ez a tanítási forma. Hogy mennyire érti a pedagógus, amit a gyermek mond, az nem a hallássérülés mértékétől függ. Minden bizonnyal kihatott rá a speciális pedagógiai segítségnyújtás mértéke, színvonala, valamint a hallássérülés bekövetkeztének ideje, bár a hallássérülés bekövetkeztének időpontja és a kommunikációs színvonal között sem mutatható ki összefüggés.

*75.sz. táblázat  
A gyermek kommunikációja a pedagógus szerint*

	N
jól beszél a gyermek	35
beszéde nehezen érthető	27
csak akkor kommunikál, ha feltétlen szükséges	10
sokszor nem érti a mondottakat	15
egyéb	11

A fentiek alapján tehát megállapíthatjuk, hogy az integrálhatóság területén nem képez határvonalat a hallásvesztesség mértéke. Nem integrálhatók könnyebben a gyenge és közepesen súlyos hallássérüléssel rendelkező gyermekek, hiszen a kommunikációs készségen túl szerepet játszik motiváltságuk, szorgalmuk, a szülők bevonása a tanulási programba. A gyermekek hallássérülésének foka és a rehabilitációs foglalkozás nem járt együtt, tehát a gyermek nem attól függően részesült rehabilitációs foglalkozásban, milyen súlyos a hallássérülése. Feltételezzük, hogy ezt sokkal inkább a gyógypedagógus és a hozzá kapcsolódó módszertani intézmények elérhetősége tudja biztosítani, illetve azt, hogy az intézmény milyen mértékben igyekszik megvalósítani ezt az együttműködést. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk, hogy a magas színvonalú hallókészülékek nagymértékben képesek a gyermek hallássérülését kompenzálni, és ez lehetőséget ad arra, hogy a gyermek támaszkodhasson meglévő hallásmaradványára. A kapott

adatok szerint a gyermekek többsége hordja is a hallókészüléket, és 10%-ának van Cochleáris implantátuma.

A gyermek hallássérülésének foka és a pedagógus megítélése az integrált nevelés megfelelőségét illetően nem járt együtt. Véleményük szerint ugyanis az integrálhatóság mértékét befolyásolják a gyermek képességei, igyekezete, az, hogy mennyire törődnek vele a pedagógusok, szülők, gyógypedagógus mennyire képes célirányosan fejleszteni, és végső soron mennyire képes a környezet elfogadni ezt a másságot. Ezen a többi ép társ a problémához való hozzáállását értjük.

Második hipotézisünkben azt vizsgáltuk, hogy milyen mértékben élnek a szülők az integráció lehetőségével, amely biztosítja számukra azt, hogy gyermekük otthoni környezetben maradhat. Ez a hipotézisünk nem igazolódott be teljes mértékben, hiszen ezt a választ jelölték meg a szülők legtöbbször (51, 4%), szemben a többi választható tényezővel (testvér ugyanazon iskolába járása, körülmények, anyagi megfontolás miatt). Ugyanakkor több szülő kifejtette véleményét az egyéb okok miatt is: legtöbbször a társadalomba való beilleszkedés fontossága miatt döntöttek az együttnevelés mellett. Néhány szülő úgy látta, gyermeke beszédkommunikációja olyan fejlett, hogy nem tűnt hátráltató tényezőnek. Két szülő kifejtette, hogy nagyon nem akarta elzárni gyermekét speciális intézménybe. Nem is a család húzóerejét emelték ki, hanem azt a negatív hatást, amelyet a kollégiumi elhelyezés okozhat. Végül pedig egy szülő fogalmazott legjobban: „Nehéz döntés volt. Úgy ítélt meg, hogy bírni fogja, és többre képes. Szerencsére igazam lett és nagyon szorgalmas.” A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy összefüggnek-e valamilyen módon a fent említett tényezők az otthoni környezetben való maradás tényezőjével. Az egyes tényezők között nem tapasztalunk szignifikáns összefüggést. Az otthoni környezetben való maradást pár szülő egyéb tényezővel következőképpen toldotta meg: 9 szülő a társadalomba való beilleszkedést hangsúlyozta, anyagi megfontolás miatt 4 szülő adta ezt a véleményt, 11 szülő pedig azért választotta ezt az iskolát, mert jó oktatási körülményeket vélte felfedezni benne. Ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy 10 évvel ezelőtti vizsgálatokhoz képest (amikor csak 18% tartotta ezt a szempontot lényegesnek) ma már lényegesebben jobban tudatosítják a szülők az integrált nevelés előnyét, azt, hogy gyermeküknek nem kell elszakadnia a szülői háztól.

Harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a gyermek tanulmányi eredményeiben az integrált nevelés során változások álltak be, amelyek közvetlenül összefüggenek a hallássérülésből adódó másodlagos khatásokkal: szegényesebb szókincs által okozott nehezebb tananyagmegértéssel, szövegértési problémákkal.

A tanulmányi változásokkal kapcsolatos kérdéseket feltettük mind a szülőknek, mind a pedagógusnak. Az ok-okozati viszony megállapításán kívül még rákérdeztünk arra is, hogy melyek azok a tantárgyak, amelyek különösen hangsúlyosan változtak. Míg a szülők esetében zárt kérdéssel vizsgáltuk ezt a problémakört, a pedagógusnak nyílt kérdések formájában tettük fel. A válaszkategóriák alapján állítható, hogy a hallássérült gyermekek tanulmányi eredménye részben pozitív, részben negatív tényezőknek tudhatók be. Ezek mindig konkrét dolgok függvényei. Ez azt jelenti, hogy jó esetben a gyermek fejlődése a pedagógus, szülő, gyógypedagógus fokozott támogatásának köszönhető. Rosszabb esetben inkább a hallássérülésből eredő másodlagos khatások okozzák a negatív eredményeket, vagy pedig, hogy a gyermek, a szülő esetleg nem szentel elegendő figyelmet a tanulásnak.

76.sz. táblázat

*A gyermek tanulmányi eredményeiben volt-e változás az elmúlt évek során – a szülő és a pedagógus szerint*

	szülő szerint		pedagógus szerint	
igen	30	42,9	23	32,9
nem	32	45,7	37	52,8
még nem tudom	-	-	3	4,3
összesen	62	88,6	63	90

A pedagógusok és a szülők nagyon eltérő módon ítélték meg, mely problémás tantárgy tanulmányi előmenetele változott. E téren nem is tapasztaltunk szignifikáns összefüggéseket.

77.sz. táblázat

*A pedagógus és a szülő véleményének megoszlása a gyermek tanulmányi előmenetelének a tantárgy szerinti változásával*

1. Természettudományos tárgyak: környezetismeret, természetismeret, földrajz, biológia

	pedagógus szerint		szülő szerint	
igen	5	7,1%	8	11,4%
nem	21	30,0%	19	27,1%
összesen	26	37,1%	27	38,5%

2. Humán tárgyak: magyar nyelv, irodalom, olvasás, történelem, angol

	pedagógus szerint		szülő szerint	
igen	16	22,9%	18	25,7%
nem	10	14,3%	9	12,9%
összesen	26	37,1%	27	38,6%

3. Reál tárgyak: matematika, informatika, kémia

	pedagógus szerint		szülő szerint	
igen	11	15,7%	15	21,4%
nem	15	21,4%	12	17,1%
összesen	26	37,1%	27	38,5%

A fentebb felsorolt táblázatok mutatják az egyes eltéréseket a szülő és pedagógus véleményében. Általánosságban megállapítható, hogy a kis eltérések ellenére a legtöbb változás a humán tárgyakban állt be. A pedagógusok 7,1 %-a (5 fő) említette a gyermek egyenletes teljesítményét, ezért nem emelték ki az egyik tárgyat sem.

A szülők megítélése abban, hogy a hallássérült gyermekek tanulmányi eredménye változott-e az évek során, nem mutatott szignifikáns összefüggést ( $p=0,122$  Chi-négyzet= 2,583) a pedagógusok véleményével. Tehát amennyiben a szülő úgy ítéli

meg a gyermek tanulmányi eredménye változott az évek során, ez nem jelenti a pedagógus automatikus egyetértését ezzel a nézettel.

A szülők meglátása szerint 42,9% (30 fő) hallássérült gyermek tanulmányi eredménye változott az évek során, 45,7% (32 fő) szerint nem változott. A fennmaradó 11,4%-uk nem tudta megítélni, indokaik között az áll: a gyermek az első osztályt látogatja, tehát nincs „összehasonlítási alap” az előző évekkal.

78.sz. táblázat

*A szülő szerint minek tudható be a tanulmányi eredményben történő változás*

		N	%
Pozitív tényezők	A gyermek többet kezdett foglalkozni a tananyaggal	11	39,3
	A szülők többet kezdtek foglalkozni a gyermek tanulmányi előmenetelével	3	10,7
	Különórákra jár	4	14,3
Negatív tényezők	A gyermek kevesebbet olvas	1	3,6
	Egyre nehezebb a tananyag	7	25,0
	A gyermek kevesebbet foglalkozik a tananyaggal	2	7,1
összesen		28	100,0

Vizsgálatunk szempontja volt, hogy a változó eredmények a tanulásban milyen tényezőknek tudhatók be. A szülők válaszaiban akadtak pozitív és negatív tényezők is.

Pozitív tényezők:

1. A gyermek többet kezdett foglalkozni a tananyaggal. Feltételezhető, hogy a gyermek korának előrehaladtával egyre inkább tudatára ébred a tanulás fontosságának, még akkor is, ha számára a hallókkal való együttes oktatás többletenergiát követel. Az évek előrehaladtával tudatosulhatott a hallássérült gyermekekben, hogy versenyképesnek kell lennie a hallók világában.

2. 10,7 (3 fő) szülő írta, hogy többet kezdtek foglalkozni a gyermek tanulmányi előmenetelével. Feltételezhető, hogy a gyermek tanulásban való haladása nem volt kielégítő, ezért a szülő „rákényszerült” fokozottabb figyelmet fordítani gyermeke tanulására.

3. a szülők 14,3%-a (4 fő) a gyermek nem elégséges tanulmányi előmenetelének javítása érdekében különórát szervezett a hallássérült gyermek számára. Feltételezhető, hogy jobbnak látta a tantárgyhoz jobban értő emberre bízni gyermekét, aki behatóbban foglalkozik az adott tantárggyal.

A negatív tényezők közé tartoznak az alábbiak:

1. a gyermek kevesebbet kezdett foglalkozni a tananyaggal 7,1% (2 fő). A hallássérült gyermek valószínűleg úgy ítélte meg, hogy számára nem eredményes az időigényes foglalkozás, a többi gyermekhez képest nagyobb többlet energiát igénylő, rendszeres és kitartó aktív tanulás egész embert kívánó feladat.

2. 3,6% (1 fő) szülő vallotta azt a nézetet, hogy a gyermek kevesebbet olvas. Az évfolyamok növekedése egyenes arányban áll a szókincs, fogalmak bővítésével, ezért az olvasott szövegben egyre gyakrabban jelennek meg az olyan szavak, amelyeket a gyermek nem ért. A hallássérült gyermek, ha nem elég kitartó és nincs elég motivációja, hamar feladja a számára igényes foglalkozást.

3. „Egyre nehezebb a tananyag” – a szülők 25%-a (7 fő) indokolta gyermeke tanulmányi előmenetelének változását a tananyag egyre fokozottabb igényességével. Az egyre nehezebb új fogalmak és kifejezések ismeretlenek a hallássérült gyermek számára, jelentésük megértése többletenergiát követel tőle. Sok múlik a szülőn, illetve azon a személyen, aki a legtöbbet foglalkozik a gyermekkel. Ebben mindkét fél érdekelt – a szülő egyrészt, hogy segítsen az ismeretlen fogalmak magyarázatában, megfelelően motiválja gyermekét – a másik oldalon maga a hallássérült gyermek szorgalmával, akaratával segítheti önmagát a tananyag elsajátításában. A szülők válaszaiból nem tűnik ki tehát, hogy az esetleges kudarcok oka kizárólag a hallássérülés másodlagos kihatásainak tudhatók -e be. Ugyanennyire szerepet játszik benne a gyermek szorgalma, motivációja és kitartása.



A pedagógusok 32,9%-a (23 fő) ítélte meg úgy, hogy a gyermek tanulmányi eredménye változott az évek során, 52,8%-uk szerint nem. A fennmaradó 4,3% (3 fő) nem tudta megítélni, mivel csak nemrég kezdte tanítani a gyermeket.

A pedagógusok valamennyire sokrétűbben ítélték meg a hallássérült gyermek gyengébb teljesítményének okát. A válaszok között ismét akadtak pozitív, illetve negatív tényezők.

Pozitív tényezők:

1. 42, 3%-ban (11 fő) tanítás után a pedagógus, illetve otthon a szülő foglalkozik vele. Tehát itt olyan példamutató összefogásról van szó a pedagógus és a szülő részéről, amely apróbb lépésekben, ám jelentős mértékben hozzásegítette a gyermeket ahhoz, hogy javuljon a tanulmányi előmenetele. Csak 1 (3,8%) esetben emelték ki kifejezetten a hallássérültek gyógypedagógusának munkáját. Úgy tűnik a gyógypedagógus munkája kevésbé van értékelve.

2. A másik szempontként jellemezhető a gyermek szorgalma és akarása, hogy haladjon a tanulásban. Minden bizonnyal van ennek háttere, tehát vagy a szülő, a testvér, vagy jóbarát motiválhatta a gyermeket, hogy igyekezzon a tanulásban, szövegértésben, ami számára nem könnyű feladat. 2 fő (7,7%) esetben magának a gyermeknek, érdeklődésének köszönhető a tanulásban való előrehaladás. Egy esetben bővült a gyermek szóincse, és ez hozzásegítette az olvasott szöveg, a tananyag jobb megértéséhez.

Negatív tényezők:

Sajnos előfordulnak szülők az integrált nevelés folyamán, akik nem tudatosítják kellőképp a gyermekkel való foglalkozás szükségességét. 1 (3,8%) esetben vallott a szülő úgy, hogy feladták a számukra időigényes foglalkozást. Bizonyára nem volt elég türelmük ahhoz, hogy a napi munka mellett még a gyermekkel való igényes foglalkozásnak is eleget tegyenek. 2 (7,7%) esetben vallottak a pedagógusok úgy, hogy a gyermek nem képes megtartani figyelmét a tanítás folyamán, ezért elesik a számára értékes információktól, amiből természetesen az következik, hogy nem érti a tananyagot. Így ennek megtanulása, megértése akadályba ütközik, ami végső soron a gyermek rosszabb teljesítményéhez vezethet az iskolában. Keveset gyakorol a gyermek otthon 1 (3,8%) esetben, ami biztosan alátámasztja a régi mondást, mely szerint gyakorlat teszi a mestert. A folyamatos gyakorlás a hallássérült gyermek

tanulmányi előmenetelén biztosan sokat lendítene, hiszen náluk lényegesebb szerepe van a vizuális tanulásnak, a különböző feladatok megoldásának, szemben a mechanikus tanulással. 1 (3,8%) pedagógus pedig azt állította, hogy a probléma gyökere a gyermek rossz beszédprodukciója. A rossz beszédprodukció hatással van a gyermek írásbeli megnyilvánulásaira is, pl. fogalmazásaira, amely ez esetben gyengébb eredményt mutathat. Azonban megjegyeznénk, hogy nem minden hallássérült gyermek beszédét lehet a nevelés folyamán a tökéletes formára kifejleszteni. Ez esetben azt is vizsgálni kellene, milyen színvonalú volt a logopédiai ellátása. 1 (3,8%) esetben pedig a pedagógus véleménye szerint a gyermek kamaszkori szembesülése a hátráltató tényező. Feltételezzük, hogy a gyermek elhatározta, hogy a „saját útját szeretné járni”, és minden jó tanács vagy buzdítás ellenére, „csak azért is” az ellenkezőjét teszi.

79.sz. táblázat

*A pedagógus szerint minek tudható be a tanulmányi eredményben történő változás*

	N	%
pozitív tényezők	érdeklődés a tananyag iránt	2 7,7
	A szurdopedagógus munkájának	1 3,8
	sokat és sokan foglalkoznak vele	11 42,3
	bővült a szókincse	1 3,8
negatív tényezők	szegényesebb a szókincs, nehezebb a tananyag	5 19,2
	figyelemzavar	2 7,7
	nyelvtanulási nehézség	1 3,8
	több gyakorlásra lenne szüksége	1 3,8
	a szülők feladták a számukra időigényes foglalkozást	1 3,8
	kamaszkori szembesülés	1 3,8
összesen		26 100,0

A pedagógusok és a szülők válaszai a nézőpontok sokrétősége miatt nem egyeztek. Látható, hogy a gyermek tanulmányi eredményeiben bekövetkező változást eltérően ítélik meg. Azt például, hogy a pedagógus szerint a szülők kevesebbet foglalkoznak a gyermekkel, minden bizonnyal a szülők nehezen ismerik be. Hogy ez igazából is így van-e, a kérdőíves elemzésből nehéz megállapítani. A felsorolt tényezők alapján azonban megállapítható, hogy nem kizárólag a hallássérülésből adódó hatásokkal magyarázható a gyermek kudarca, ugyanígy szerepet játszik szorgalma, igyekezete, akarata, megfelelő motiváltsága, valamint a többi tényező – szülő, hallássérültek pedagógusa, a többségi pedagógus munkája is. Tehát ez a hipotézisünk sem igazolódott be.

## **8. 1. Konklúzió**

A leírt vizsgált populációval igyekeztünk bemutatni a hallássérültek magyarországi integrált oktatásának helyzetét, saját szempontjainkon keresztül. A vizsgálat eredményei röviden az alábbiakban összegezhetők.

A legtöbb esetben a hallássérült gyermek első és második életéve, azaz 12-24 hónap között állapították meg a gyermek hallásvesztését (34,3%-ban). A megállapítást követően a gyermekek 35,7%-a kapott egy hónapon belül hallókészüléket, ami nagyon alacsony arány. Úgy tűnik, a gyógyászati segédeszközök beszerzésének lehetősége, az optimális hallókészülék- ellátás még sok helyütt rendezetlen. A gyermekek csoportjainak többsége „színes skálát” mutat a hallókészülék odaitélésének szempontjából. Öröndetes, hogy a gyermekek hordják a hallókészüléket, hiszen ez hozzásegítheti őket, hogy megismerjék az akusztikai elemeket. A hallókészülék a megfelelő zaj erősítésénél nemcsak az „életet védheti”, hanem segítséget adhat a beszédmegértésben is a hangok megfelelő zaj „támogatottsága” mellett. A gyermekek 97,1%-a hord hallókészüléket. Fontos tehát, hogy nemcsak a szülő ismeri el a hallókészülék fontosságát, hanem a gyermek is. A gyermekek többsége el tudta fogadni és megbarátkozott vele.

A korai fejlesztésnek fontos szerepe van a hallássérült gyermek életében, így folyamatos megsegítésben részesül. A gyermekek 88,6%-a (62 fő) vett részt korai fejlesztésben. A minél hamarabb megállapított hallásvesztés és az azt követő

speciális fejlesztés mihamarabbi felkarolása mindenképpen pozitív folyamat a gyermek számára.

A pedagógusok és a szülők nagyon hasonlóan ítélték meg a gyermek alapvető kommunikációs igényét: azt, hogy mennyire van szüksége a szájról olvasásra. Ugyanakkor a szülők többsége azt nyilatkozta, hogy a gyermek jól tud a meglévő hallásmaradványára támaszkodni. Ez azonban csak a szülő szubjektív véleménye, mert az otthoni környezetben teljesen más a kommunikációs színvonal, a környezet, mint az iskolában, ahol nagyobb a zaj, „tömeg” van, és gyakran előfordul, hogy a gyermekek egymás szavába vágva beszélnek. A gyermekek kommunikációját illetően sokféle esttel találkozunk. A hallássérült gyermekek közül 35 jól kommunikál, a 27 fő beszéde nehezen érthető, és 15 gyermek gyakran nem érti a mondottakat. Az utóbbi tények mindenképpen hátráltató tényezőket képeznek az oktatás folyamán. Különösen akkor, ha a pedagógus önmagában áll és nem kap gyógypedagógiai segítséget, szakmai támogatást. Ugyanakkor többségük igyekszik együttműködni gyógypedagógussal, de vizsgálatunkból nem derül ki, milyen intenzitású ez, milyen gyakori és mire terjed ki.

Az integrált nevelés során lényeges szerepe van a gyógypedagógus munkájának. Gyógypedagógiai rehabilitációs foglalkozásban részesül vizsgálati mintánk 70,1%-a, ettől valamivel kevesebben (61,7%) részesültek egyéni felzárkóztató foglalkozásban. Ugyanakkor a téren, hogy milyen szakember végzi ezt a munkát, elég sokrétű kompetenciákat tapasztaltunk amelynek sokrétű megállapítottuk, hogy a rehabilitációs órákat megtartó gyógypedagógusoknak csak 33%-a rendelkezik szakirányú képzettséggel, ami arra mutat, hogy nem megoldott a megfelelő szakember ellátás. A gyógypedagógus munkájának jelenlétét sok pedagógus hiányolta a fennmaradó 30%-ból. Viszonylag sok gyermek vesz részt gyógypedagógiai foglalkozásban, ám figyelembe kell vennünk, hogy a vizsgált minta forrásai között szerepelnek módszertani intézmények, amelyek foglalkoznak az integrált hallássérült gyermekekkel. A hasznos szakmai információk, amelyeket a gyógypedagógus tud nyújtani a hallássérült gyermek pedagógusainak, szülőinek, a többi tanulóknak, mind hozzájárulhat a gyermek sikeres beilleszkedéséhez és tanulmányi eredményének javulásához. A gyermekek tanulásban való haladásán, tanulmányi eredményeinek pozitív irányú változásán tud segíteni az, ha mind a pedagógus, mind a szülő, mind a

gyógypedagógus foglalkozik a gyermekkel, és egy ez a foglalkozás rendszeres, gyakori és kitűzött cél szerint valósul meg.

Vizsgálatunk kiterjedt arra, mennyire érvényesülnek a többségi általános iskola falai között a legalapvetőbb oktatásszervezési kérdések; elmondható, hogy a pedagógusok valamennyire igyekeznek, hogy a gyermek tudja követni az óra folyamatát. A pedagógusok legalább 30%-a igyekszik betartani valamilyen formáját az oktatásnak annak érdekében, hogy a hallássérült gyermek se maradjon le az általa közölt információkról. A 30% rettentően kevés. 30%-nál megkérdőjelezhető, hogy nem csak passzív résztvevő-e a gyermek a tanórán, hány százalékát tudja vajon megkapni az információnak? Csak kevés pedagógus foglalkozik azzal a problémával, hogy biztosítsa annak lehetőséget, hogy a gyermek folyamatosan tudjon részt venni az órai munkában, és követni tudja a tananyagot. Frontális oktatásnál különösen nagyon igényes a folyamatos követése a tananyagnak, mivel fokozott figyelmet követel(ne) a hallássérült gyermektől. A figyelem megtartását csak folyamatos visszacsatolással lehet elérni (feedback). A pedagógusok 67%-a foglalkozik a gyermekekkel külön az óra után, hiszen erre valószínűleg szüksége is van, mivel majdnem biztosra vehető, hogy az elhangzott információkból valami számára kimarad, a gyermek nem értette meg, és „kisegítésre”, magyarázatra szorul.

Akár frontális oktatásról van szó, akár nem, a hallássérült gyermekek többségének szüksége van arra, hogy padtársa vagy osztálytársai kisegítsék. A hallássérült gyermek tanulótársai is szerepet játszhatnak a gyermek információszerezésében, a mindennapok információinak eligazodásában. A gyerekek többsége (90%) segíti osztálytársát, ha kommunikációs problémája akad. Ez viszont csak egy elemre vonatkoztatható. Ugyanakkor ez a kérdéskör részekre bontva viszonylag gyenge aktivitást mutat az osztálytársak részéről. Ezt következő módon teszik: 51%-uk elismétli a kérdést, ha valamit nem értett meg a gyermek. Rendszeresen elmondják neki azt, amit nem értett meg a pedagógusok 24%-a szerint, és 40%-ban a gyermek mellett ülő osztálytárs segít.

A pedagógusok saját szakmai kompetenciájuk szemszögéből szemlélik a sajátos nevelési igényű tanulókat. A többségi pedagógusok egy része empátiájának és jóindulatának „eredménye” a gyermek elfogadása. De ezzel önmagában nem lehet

sikeres az integráció a megfelelő szakmaközi együttműködés nélkül. A kérdőívekből kitűnik, hogy gyakran összehasonlítják őket a többi tanulóval, „egy nagyító alá” helyezve ezzel őket. A hátráltató tényezők közé tartozik a gyermekek alacsony együttműködése (7,1%). Hiába igyekszik a pedagógus megadni neki a szükséges támogatást, ha a gyermek nem igyekszik, keveset foglalkozik otthon a tanulással (10%). Ezekben az esetekben mutatkozik meg, mennyire hiányzik az, hogy a gyermek otthon „többletmunkát végezzen”, a kötelezőnek számító foglalkozáson kívül még szövegértéssel, új szavak megtanulásával stb. foglalkozzon. 5,7%-ban a szülők nem foglalkoznak eleget a gyermekkel. A pedagógusok többsége magát a hallássérülést jelölte meg mint hátráltató tényezőt. Ezen a hallássérülésből adódó másodlagos kihatások is értendők, mint amilyen a szövegértés, beszédmegértés, szókincs stb. Ugyanakkor kedvező, hogy a pedagógusok többsége az integrált nevelést megfelelőnek tartotta a gyermek számára. Többségük pozitívmként értékeli az integrációt: a gyermek otthoni környezetben marad, a halló társak nagyobb húzóerőt jelentenek számukra és megkönnyítik a beilleszkedést.

A tanulmányi eredmény változásai terén tapasztaltunk negatív és pozitív összhatásokat. Mindenképpen konstatáljuk, hogy a szülő és a pedagógus eltérő módon ítélik ezt meg. A pedagógusok elsősorban minden érintettet emeltek ki, tehát a pedagógus, gyógypedagógus, szülő gyermekkel való foglalkozását emelték ki pozitív tényezőként, míg a szülőnél dominánsabb a gyermeke szorgalma. A negatív tényezők közül a szülők és pedagógusok is elsősorban a tananyag nehézségét emelik ki. Az iskolai évek számának növekedése egyenes arányban áll a bővülő új szavakkal, fogalmakkal, amivel a hallássérült gyermek ritkán képes lépést tartani.

A szociális beilleszkedés terén tapasztalhattunk negatív és pozitív összhatásokat is. 77,1%-uk szerint be tudott illeszkedni az iskolai életbe. A szülők jellemzése alapján kivethető, hogy akadtak, akik saját maguk igyekeztek kellőképpen felkészíteni a gyermeket a rá váró nehézségekre, amelyek az együttneveléssel járnak. A beilleszkedésen sokat lendíthet maga a gyermek, ha igyekszik megkönnyíteni környezete számára saját beilleszkedését. Az ilyen talpraesett gyermek mindig jó példával szolgálhat nemcsak a hallók, hanem a hallássérültek körében is. Végeredményben egymás kölcsönös elfogadása a leoptimálisabb, amire szintén volt példa vizsgálati mintánkban. Ugyanakkor ellenérzéseket is kiváltott az integráció:

még továbbra is tapasztalható a szülők esetleges elutasító magatartása a hallássérült gyermek integrációjával kapcsolatban. További hátráltató tényező, ha a gyermek magába fordul, nehezen alkalmazkodik. A szülők is időnként hibát követnek el őrző-védő magatartásukkal, hiszen gyermekük nem maradhat örök időkre védőszárnyaik alatt, fel kell készülnie az életre, ami az adott esetben a „startlapnak” számító integráció lehet. A gyermekek elutasító magatartása is hátráltató, hiszen amikor a hallássérült gyermek látja, hogy társai nem fogadják be, „védekező mechanizmust indíthat be”, magába zárkózik, és talán akkor sem nyílik meg, mikor jó alkalma lenne rá. A legtöbb hallássérült gyermeknek a kezdeti esetleges konfliktusok ellenére is van barátja az iskolában (98,1%). A kérdőívekből kitűnik, hogy ezt nagyrészt maguknak köszönhetik, hogy barátságos odafordulásuk társaikhoz feleltetheti a kezdeti sérelmeket, hogy igyekeznek jobban beilleszkedni hallótársaik közé, mert elvileg nincs is más választásuk. Az esetleges problémák közül ki kell emelni a kommunikációs problémát, amikor a környezet a nem megszokott beszédprodukciónál találja magát szemben, és emiatt hajlamos elhamarkodottan ítélni a hallássérült gyermek személyét illetően. Továbbá a gyermek beszédértése sem fogadható el ilyenkor mindenki számára, hiszen tudatára ébrednek, hogy gyakran nem tud bekapcsolódni a beszélgetésbe, közös játékba, és emiatt ki is rekeszthetik. A halló gyermekek sokszor nincsenek tudatában annak, hogy a hallássérült gyermeknek is joga van ugyanúgy részt venni a játékban, mint a többi gyermeknek, és ugyanúgy joga van az információkat úgy kapni, hogy számára is elérhetőek legyenek. Sokat segíthet a pedagógus, amennyiben ő maga is példát mutat, és folyamatosan hangoztatja, hogy a gyermek ezen igényeit a többiek is tartsák szem előtt.

A szülők 42,9%-a fontosnak tartja azt is, hogy gyermekük megismerje a hozzá hasonló problémával küszködő hallássérült gyermekeket. Ennek különösen akkor van jelentősége, ha a hallássérült gyermek kirekesztve érzi magát a halló gyermekek közül. A halló tanulók 70,1%-a viszonyult a gyermekhez pozitívan, de ez nagyon alacsony. A bántó, semleges, passzív szándék mindig erősebben hat az emberre. Az, hogy a gyermek támogatást kap és úgy érzi, attól, hogy nem hall jól, még teljes értékű ember, sokat segíthet versenyképességén a tanulásban saját társaival szemben. A gyermekek 24,3%-a saját bőrén tapasztalja az elutasítás valamilyen formáját. Sajnálatos, hogy a meglévő kommunikációs akadályok okozzák az egymás

iránti intoleranciát és a megértés hiányát. Sajnos a gyermek ilyen esetekben elesik azoktól az élményektől, játékoktól, amelyek az ő korában nemcsak szükségesek, de hasznosak, természeteseek, nem utolsósorban pedig a kommunikáció által ismerhetik meg a világot és a játék által tanulnak. Ezek az elutasító magatartások ugyan nem kedvezőek a gyermek számára, viszont felkészíti őt az életre, arra, hogy mi várhatja őket az iskola elhagyása után. Lényeges azonban, hogy ez az „edzettség nevelés” ne legyen kizárólag traumahatással a gyermekre. Amennyiben a gyermek nem találja helyét az osztályközösségen belül, érdemes elgondolkodni azon, hogy jó csoportba, osztályba került-e. A gyermeknek joga van ahhoz, hogy élete folyamán igazi barátokat szerezzen.

A szülők többsége (80%) igyekszik gyermekét otthoni foglalkozásban részesíteni, ami elsősorban a tanulásra terjed ki, ám ez az arány alacsony. Viszont lényeges, hogy a szülők a gyermek lelkivilágával is foglalkozzanak, annak pszichikai megsegítésével, mivel az integrált környezetben a gyermek jobban tudatosul másságával, mint a speciális iskolában. Ugyanakkor kérdés, a szülők 12%-a valójában miért gondolja, hogy a pedagógussal való együttműködés lazasága helyes, hiszen elsősorban a gyermek érdekeit kellene szem előtt tartania.

Az oktatási intézmények pedagógusainak többsége empátiából, együttműködési készségükből kifolyólag viszonyulnak pozitívan az integrációhoz. Ez viszont nem elegendő az eredményes együttneveléshez. A pedagógusok bizonytalansága abban, hogy nem megfelelően felkészültek a hallássérült gyermek oktatására érthető, hiszen tanulmányaik során nagyon kevesen vettek részt szakmai továbbképzésen, mindössze 4-nek volt csak gyógypedagógiai végzettsége. Viszont 60%-a vallotta, hogy minden nélkül vállalna SNI gyermeket együtt oktatni a jövőben. Azonban nem elég a jó szándék, nagyon fontos a szakmaközi együttműködés, és mint ahogy a pedagógusok 30%-a ki is fejezte, nehezen megy az együttnevelés, ha nincsenek meg a feltételek: hiányzik a szakmai kompetencia (még ha nem is teljes körű), a szakmaközi együttműködések magas foka – szakértői bizottsággal, gyógypedagógussal nagyon fontos lenne. Az együttműködésre azért is szükség lenne, hogy a gyógypedagógus és a szülő közösen lobbizva tudjon elérni magasabb szintű oktatásszervezési stratégiát, amelybe pl. beletartozik a különböző didaktikai



tanesszközök, szókérták, segédeszközök stb. beszerzése, amelyek segíthetik a gyermek fejlesztését.

## **8. 2. A kutatás folytatásának irányai**

Minden egyes kutatási munka segít közelíteni, elemezni egy adott tudomány problémakörét. Ez így van a neveléstudományon, gyógypedagógián belül is.

Kutatásunk az aktuális pedagógiai (gyógypedagógiai) helyzetből, gyakorlatból indult ki. Kérdéseinket a szülők és a gyakorlatban dolgozó pedagógusok számára fogalmaztuk meg. Tehát a leírt jellemzés a gyakorlatban való megvalósítást tükrözi, és nem vonatkoztatható az ideális gyógypedagógiai elméleti háttérre. Ez a kutatás is egy folyamat része; annak a folyamatnak a része, amely már több mint egy évtizede jelen van közoktatásban, és állandó újításokon megy keresztül. Egy kutatás sok újabb ismerettel szolgálhat, új kérdéseket is felvethet. Jelen kutatásunk számos új, eddig meg nem válaszolt kérdést is fölvetett. Ezek közé tartoznak:

- A gyógypedagógusnak milyen szerepe van az integrációban? Mire terjed ki szakmai tanácsadása a pedagógus számára?
- Hogyan lehet hozzásegíteni a hallássérült gyermeket ahhoz, hogy társai természetesnek vegyék az ő részvételét az iskolában?
- Hogyan lehet növelni a befogadó pedagógus szakmai kompetenciáját?
- Hogyan lehet növelni a többi tanuló pozitív megközelítését a másság iránt?
- Milyen tanulásirányítási technikákkal lehet eredményesebbé tenni az együttnevelést?
- Milyen didaktikai segédeszközök segíthetnék az eredményes együttnevelést?
- Milyen egyéb alternatív módszerekkel lehet hatékonyabbá tenni a gyógypedagógus- pedagógus-szülő együttműködést?
- Mely tényezők hatnak ki a pedagógus és szülő együttműködésére?

Ezekben a kutatásokban fontos lenne interjúkat készíteni az iskolák pedagógusaival, a szülőkkel, gyógypedagógussal, mert sokszor ezek az élő tapasztalatok segítenek a kutatónak mélyebben meglátni a probléma gyökerét. Pl. a szülő – pedagógus együttműködése esetében a személyes kapcsolat a kutatóval jobban rávilágíthat a háttérben meghúzódó problémákra. Érdemes lenne azt is megvizsgálni

megfigyeléssel, hogy egyes iskolákban mennyire érzékelhető az asszimiláció – akkomodáció megközelítése.

*Javaslatok:*

1. Olyan weboldal szerkesztése és létrehozása, amely kizárólag az integrált nevelés témakörét tárgyalja. Egy ilyen weboldal nemcsak az integrációt közvetve érintő személyek számára lehet hasznos, hanem a szélesebb kört érintő személyek számára – önkormányzatok, fenntartók – is hasznos lehet. Itt a többségi pedagógusok, szülők, gyógypedagógusok is elmondhatnák véleményüket, aggályaikat, javaslataikat. Vitafórumok jöhetnének létre egy-egy problémával kapcsolatban. A weboldal tartalmazhatná az integrált oktatást érintő közoktatási törvényeket, a szakértői bizottság hatáskörét, a segítő szolgáltatások elérhetőségét, szakirodalmi jegyzéket, különböző szakmai cikkeket, dokumentumokat.

2. A pedagógusok számára olyan képzést kellene létrehozni, amely „házhoz jön”. A jelenlegi túlterheltség miatt nem várható el a pedagógustól, hogy kevés szabadidejét arra is áldozza, hogy továbbképzésekre járjon, bár minden kétséget kizárólag akadnak pedagógusok, akik ezt meg tudják valósítani. Tehát olyan továbbképző tanfolyamokra lenne szükség, amelyekre pályázati úton lehetne szert tenni, és a következő területekre terjednének ki:

- kooperatív technikák,
- tanulásszervezési megoldások, különös tekintettel a vizuális megerősítésre,
- gyógypedagógus – pedagógus együttműködésének formái,
- fejlesztő csoportos, egyéni játékok megismerése,
- különböző feladat-megoldási technikák alkalmazása,
- az egyes sajátos nevelési igényű gyermekek számára az önálló feladatlap készítésének módszerei,
- az integrációban részt vevő sérült és ép tanulókról való pontosabb ismeretek.

3. A képzés során olyan játékok megismerésére, elsajátítására lenne szükség, amelyek elsősorban a vizuális észlelés alkalmazására teszik a hangsúlyt. Így a hallássérült gyermek is esélyt kaphat arra, hogy be tudjon kapcsolódni a játékba, és egyenértékű tagja lehessen a csoportnak.

4. Fontos lenne behatóbban foglalkozni az osztályban tanulók egymással való kapcsolatával. Ugyan teljesen nem tudjuk kivédeni az esetleges csúfolódást, kiközösítést, mégis a próbálkozás megéri. Olyan workshopok megvalósítására lenne szükség a tanulók számára, amelyek játékos formában ugyan, de hatékonyan segítenének boncolni, megoldani a diszkriminációs problémákat, amelyek a fogyatékkal élő személyekkel előfordulnak. Ezek a megismerő feladatok segíthetnek növelni az empátiás képességet. Ezeket a workshopokat hallássérültek civil szervezetei szervezhetnék, vagy a leleményes gyógypedagógus is meg tudja valósítani. Az ehhez szükséges anyagi fedezetet pályázatok útján lehetne beszerezni.

## ***Mellékletek***